EVANGELISCHES SCHULBLATT




HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

Evangelisches Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Geh. Regierungs-Rath Dr. **Landfermann**, Provinzial-Schulrath a. D. in Weinheim a. d. Bergstr., Direktor **Zahn** auf Fild bei Mörs, Reg.- u. Schulrath **Hasse** in Aurich, Direktor **Ranke** in Nowawes, Lehrer und Organist **Eickhoff** in Gütersloh, Direktor **Brandt** an der höheren Töchterschule in Saarbrücken, Seminar-Direktor **Heine** in Köthen, Rektor Dr. **F. Otto** u. Rektor **F. Hermann** in Mühlhausen, Dr. **W. Jütting**, erstem Seminarlehrer in Eisleben und Hauptlehrer **Biermann** in Barmen

redigirt von

F. W. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen.

und

Dietrich Horn, Rektor in Orsoy.

Zwanzigster Band.

Gütersloh, 1876.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Januar. 1876.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Herbart's Verdienste
um die Pädagogik und ihre Hülfswissenschaften.

(Vom Conrector L. Ballauff in Varel.)

Selbst denen, welchen eigentliche philosophische Studien fremd sind, welche nur eine allgemeine Kenntniß von der Entwickelung des deutschen Geistes und der deutschen Literatur besitzen, ist es bekannt, daß am Ende des vorigen und im Anfange dieses Jahrhunderts der deutsche Geist auch auf dem Gebiete des philosophischen Denkens von einer tief eindringenden, gewaltigen Bewegung ergriffen wurde. Durch Kant wurde das herrschende Wolfische System in seinen Grundfesten erschüttert; die Schule besaß weder die Kraft, jene Angriffe von sich abzuwehren, noch war sie im Stande, die durch sie nothwendig gewordene Umformung selbst vorzunehmen; die damalige Popular-Philosophie mußte dem durch Kant angeregten tiefern Denken als wissenschaftlich ungenügend erscheinen. Leider gerieth aber die so hervorgerufene lebhafte, geistige Bewegung auf die verderblichsten Irrwege; sie schritt um so weiter und um so consequenter auf ihnen fort, da es geistig reich begabte, moralisch und intellectuell höchst tüchtige Männer waren, welche sie leiteten. Es hatte sich das Vorurtheil der Geister bemächtigt, daß jede wahre Wissenschaft aus einem einzigen Principe abgeleitet werden müsse. Da nun aber irgend etwas nur dann wahrhaft begriffen ist, wenn man sein Werden im Gedanken verfolgen, wenn man es gleichsam im Gedanken selbst entstehen lassen kann: so gesellte sich zu diesem ersten Vorurtheil noch das zweite, daß jenes einheitliche Princip, von welchem die Forschung ihren Ausgangspunkt zu nehmen habe, zugleich dasjenige sein müsse, welchem das Wirkliche selbst seinen Ursprung und sein Bestehen verdanke. So wurde der Versuch gemacht, sich durch einen kühnen Aufschwung in den Ursprung aller Dinge zu versetzen, das Unendliche, das Absolute, durch welches und in welchem Alles ist, in unmittelbarer innerer Anschauung zu erfassen und den mit unbedingter Nothwendigkeit verlaufenden Vorgang, durch welchen die unendliche Menge des Endlichen aus jenem Einen sich entwickelt, im Denken zu verfolgen, ja eigentlich zu wiederholen. Durch Kant war man an den Gedanken gewöhnt, daß dasjenige, was man gemeiniglich das Wirkliche nennt, nur ein Vorgestelltes sei, daß es wenigstens zum Theil hervorgehe aus einem innern Thun des auffassenden Wesens. Durch eine schwache Stelle in seinem System hatte er selbst die Veranlassung gegeben, noch einen Schritt weiter zu gehen und anzunehmen, das Vorgestellte sei rein ein Product des vorstellenden Vernunftwesens, von ihm hervorgebracht ohne Mitwirkung irgend eines von ihm selbst verschiedenen, selbständigen Dinges. Man gelangte so zu dem Phantom eines reinen Denkens, welches allein aus sich selber, ohne daß dazu

die Benutzung eines gegebenen Stoffs oder sonst eine Einwirkung von Außen erforderlich wäre, einzig durch eine innere Nothwendigkeit getrieben, Gedanken producire. Durch ein solches reines Denken oder doch durch einen ganz analogen Vorgang sollte in dem einen und einfachen Absoluten die unendliche Menge des Endlichen sich erzeugen. Es wurde als die Aufgabe der Philosophie betrachtet, das Denken des Absoluten, durch welches die Welt entstanden ist und sich noch fortwährend weiter entwickelt, in unserm individuellen Denken zu wiederholen; was sich nicht mit dieser Aufgabe beschäftigt, sollte gar nicht auf den Namen einer Wissenschaft Anspruch machen dürfen.

Es fehlte natürlich auch nicht an Opposition gegen die eben in flüchtigen Umrissen geschilderte philosophische Richtung. In den besondern Fachwissenschaften — obgleich manche von ihnen schwach genug waren, der Schelling'schen Naturphilosophie und der Hegel'schen Dialektik einen bedeutenden, maßgebenden Einfluß zu gestatten — war man doch zu sehr von der Ueberzeugung beherrscht, daß man nur durch sorgfältige Benutzung des durch die Erfahrung Gegebenen zu inhaltsreichen Erkenntnissen, zu wohlbegründeten allgemeinen Wahrheiten sich erheben, daß das Allgemeine nur durch genaue Berücksichtigung des Besondern und Einzelnen Bestätigung und Berichtigung finden könne; man war überhaupt schon zu sehr an exacte Forschung gewöhnt, als daß ihre Pfleger jene aprioristischen philosophischen Speculationen nicht mit gerechtem Mißtrauen hätten betrachten sollen, — zu bedauern war nur, daß leider allzu häufig das gerechte Mißtrauen gegen eine bestimmte philosophische Richtung sich in Verachtung der Philosophie überhaupt verwandelte. Es fehlte auch nicht an Philosophen von Fach, welche theils dadurch, daß sie auf Kant zurückgingen, theils auf andern Wegen eine größere Besonnenheit des Denkens aufrecht zu erhalten suchten. Aber nur Einer war es, der, obgleich in der allerentschiedensten Opposition gegen die herrschende Zeitrichtung stehend, doch zugleich als der Schöpfer einer neuen lebenskräftigen und der Entwickelung fähigen Philosophie betrachtet werden kann, dem es gelang in die Bahnen einer exacten, aber dabei doch kühnen und fruchtbringenden Forschung wieder einzulenken. Es gelang ihm dieses dadurch, daß er einsah, eine jede philosophische Speculation, welche nicht von dem unleugbar durch die Erfahrung Gegebenen als einem festen Stützpunkt ausgehe, sei ein leeres Gedankengewebe, ohne Bedeutung für die Erkenntniß des Wirklichen; daß er aber auch einsah, die unmittelbar gegebene Auffassung des Wirklichen sei in sich unhaltbar und dränge unvermeidlich zu einer Bearbeitung, Veränderung und Ergänzung durch das Denken; daß es ihm glückte, wieder hindurch zu dringen zu den natürlichen Anfängen der philosophischen Speculation, welche im Laufe tausendjähriger Entwickelung allmählig in Vergessenheit gerathen waren; daß er diese Anfänge in ihrer Gesammtheit überblickte, keinen derselben vernachlässigte, und so die verschiedenen Antriebe zum speculativen Denken in einer Vollständigkeit auf sich einwirken ließ, wie kein Denker vor ihm; daß er auf dem dadurch vorgezeichneten Wege mit einem Muthe, mit einer Besonnenheit und einer Ausdauer fortschritt, welche die höchste Achtung in Anspruch zu nehmen berechtigt sind; daß er dabei einen Scharfsinn, eine Tiefe und einen Reichthum des Geistes zeigte, welche ihn den größten Denkern aller Zeiten ebenbürtig an die Seite stellen. Freilich waren auch seine Bemühungen der herrschenden Zeitströmung gegenüber vor der Hand vergeblich: wenn es ihm auch gelang, einen Kreis von Schülern um sich zu versammeln, wenn auch sein Einfluß, so weit sich seine persönliche Wirksamkeit als Lehrer erstreckte, gewiß

nicht zu unterschätzen war, wenn sein Name auch selbst von seinen Gegnern mit Achtung genannt wurde, so gelang es ihm doch nicht, schon bei seinen Lebzeiten einen bedeutenden Einfluß auf die Entwickelung des deutschen Geistes und der deutschen Wissenschaft auszuüben. Mit Recht sagte einer seiner Zeitgenossen von ihm, daß seine Bedeutung erst nach Jahrhunderten ganz gewürdigt werden würde.

Dieser Mann war Johann Friedrich Herbart. Geboren am 4. Mai 1776 zu Oldenburg, der Sohn eines höhern oldenburgischen Beamten, wuchs er heran unter den Augen und unter der sorgsamen Pflege einer geistig hochbegabten Mutter. Ostern 1794 verließ er das Oldenburger Gymnasium und wandte sich nach Jena, um dort Jurisprudenz zu studiren. Er beschränkte sich indessen nicht auf seine Fachwissenschaft, sondern suchte sich nach allen Seiten hin auszubilden, widmete sich namentlich unter dem mächtig anregenden Einflusse Fichte's, mit dem er in nähere persönliche Berührung trat, überwiegend dem Studium der Philosophie. Unter dem Einfluß dieses als Menschen und als Denker gleich hochstehenden Mannes, der nicht mit sich selbst abgeschlossen hatte, sondern gerade damals im eifrigen Ringen nach Wahrheit bemüht war, sein System erst zu schaffen, im engen geistigen Verkehr mit einem kleinen Kreis gleichgesinnter Freunde, unter der fortdauernden Einwirkung seiner Mutter, die längere Zeit mit ihm in Jena zusammenlebte, entwickelten sein Character und seine geistigen Fähigkeiten sich rasch, und man kann wohl behaupten, daß er schon damals, als Student, in vielen Punkten seinen Meister überragte. Im Frühling 97 übernahm er im Hause des Herrn v. Steiger=Reggiswalde, des damaligen Landvogts von Interlaken, die Erziehung der drei Söhne desselben und verweilte daselbst bis zum Anfange des Jahres 1800. Diese drei Jahre bilden einen bedeutungsvollen Zeitabschnitt im Leben Herbarts; denn als er im Jahre 1802 in Göttingen sich habilitirte, hatte er mit der damals herrschenden Philosophie schon entschieden gebrochen: er war über die Aufgabe dieser Wissenschaft, über die Stellung ihrer Probleme, über die Wege, welche allein zu deren Lösung führen können, vollständig mit sich im Reinen, kurz: er hatte die Grundlagen seines eignen Systems gefunden und bereits so vollständig entwickelt, daß er später nichts Wesentliches, ja auch kaum etwas Unwesentliches an ihnen zu ändern brauchte. In Bezug auf das Nähere und auf die spätern Lebensumstände Herbarts — er wirkte von 1802—1808 in Göttingen, von 1808—1833 in Königsberg, von da bis zu seinem Tode, am 11. August 1841, wieder in Göttingen — sowie auf seine Schriften muß auf seine Biographien verwiesen werden.*)

Es ist gewiß nicht ohne bedeutenden Einfluß auf Herbarts philosophische Arbeiten gewesen, daß er, als er den festen Grund zu ihnen legte, als praktischer Erzieher thätig war und — wie aus dem aus jener Zeit erhaltenen Briefen hervorgeht — mit der innigsten Hingebung und zugleich mit der größten Umsicht und Besonnenheit diesem Berufe sich widmete. Der Erzieher muß das Kleine und Kleinste benutzen, um ein großes Ziel zu erreichen; er darf über das Kleine und Kleinliche nicht das Große, aber noch weniger über das große Ziel die Mannigfaltigkeit der an und für sich geringfügigen Umstände vergessen, von denen dessen Erreichung abhängt. Der noch nicht 24jährige Herbart wußte — wie aus

*) Z. B. auf die von Bartholomai in der bei Beyer in Langensalza erschienenen Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts (Pr. 4,50 M.). Eine kürzere interessante Uebersicht seines Lebens gibt ein in dem Programm der Oldenb. Realschule für 1875 abgedruckter Vortrag des Herrn Directors Strackerjan.

den erwähnten Briefen und namentlich aus den an Herrn von Steiger abgestatteten Erziehungsberichten hervorgeht — beides auf eine so umsichtige Weise mit einander zu verbinden, daß mancher tüchtige Mann, der lange Jahre hindurch sich mit Erziehung beschäftigt hat, den Jüngling bereitwillig als seinen Meister, als ein fast ideales Muster anerkennen wird. Wer aber daran gewöhnt ist, auch nur auf einem Gebiete das scheinbar Unbedeutende zu beachten, der wird zu der lebendigen Ueberzeugung gelangen, daß es auch auf jedem andern Gebiete ein eitles und vergebliches Bemühen sei, das Ganze und Allgemeine erfassen zu wollen, ohne sich um die Mannigfaltigkeit des Einzelnen zu bekümmern; daß es Thorheit sei, erkennen zu wollen, was die Welt im Innersten zusammenhält, bevor man über das Einzelne, was in ihr ist und geschieht, was in ihr sein und geschehen sollte, zu genügenden und haltbaren Begriffen gelangt ist. Auch in seinen spätern Jahren hat Herbart die Pädagogik nie aus den Augen verloren; er hat sich wissenschaftlich mit ihr beschäftigt und sie auch — wenigstens während seines ersten Aufenthaltes in Göttingen und in Königsberg — praktisch geübt. Seine Pädagogik hat daher fortwährend auf seine Philosophie einen bedeutenden Einfluß ausgeübt, natürlich auch umgekehrt seine Philosophie auf seine Pädagogik. Nun ist es zwar wahr, kein Mensch, vor Allem kein reich begabter Mensch, gelangt auf einem einfachen, geraden Wege, nur von Einem Motive getrieben zu seinen Ansichten und Ueberzeugungen. Eine unendliche Mannigfaltigkeit von äußern Anregungen nimmt er in sich auf; auf eine wunderbare Weise verschlingen sich die Wege, auf denen seine Gedanken fortlaufen und auf denen er zu seinen Ueberzeugungen gelangt; je reicher und tiefer sein Geist, je umfassender und besser begründet seine Weltanschauung ist, um so größer ist die Zahl der sich durchkreuzenden Gedankenfäden, um so vielfacher laufen sie durcheinander, um so schwieriger ist es, sie zu entwirren. Wer einen Denker schildern, wer es begreiflich machen will, wie er das, was er ist, geworden, der muß eine vollständige Uebersicht wenigstens der Hauptfäden geben, an denen seine Gedanken fortgelaufen sind, der Hauptmotive, welche auf sein Denken eingewirkt haben. Das kann meine Aufgabe in Bezug auf Herbart hier nicht sein: wenn meine Kräfte auch dazu ausreichten, der mir zur Verfügung stehende Raum würde es nicht gestatten. Wenn ich hier den Versuch mache, von der Pädagogik Herbarts ausgehend einen flüchtigen Blick auf seine Leistungen in den übrigen philosophischen Wissenschaften zu werfen, so wird das daher nur ein unvollständiges Bild von ihnen liefern, es wird dem übrigens mit Herbart weniger bekannten Leser keinen auch nur einigermaßen genügenden Einblick in seine innere Entwickelung, in das Gewebe und den innern Zusammenhang seiner Grundgedanken verschaffen können; es wird aber — gerade der Einseitigkeit der Darstellung wegen — vielleicht um so geeigneter sein, einen ungefähren Begriff zu geben von seinen Verdiensten um die Ausbildung, ja man kann wohl sagen um die Schöpfung der wissenschaftlichen Pädagogik. —

Es war, wie schon früher angedeutet, nicht das geringste der wissenschaftlichen Verdienste Herbarts, daß er dem verderblichen Irrthume, eine jede Wissenschaft müsse aus einem einzigen Princip entwickelt werden, mit aller Kraft sich entgegenstemmte; daß er auf das Nachdrücklichste hervorhob, für jede Wissenschaft müßten alle möglichen Erkenntnißquellen aufgesucht und keine derselben dürfe unbeachtet bei Seite gelassen werden. Es war dagegen kein geringes Verdienst um die Pädagogik, daß er hervorhob, für sie gelte, — wenigstens in gewisser Beziehung — gerade das Entgegengesetzte: ein so unermeßlich vieltheiliges und doch — wegen der Einheit der zu bildenden Persönlichkeit — in allen seinen Theilen

so genau zusammenhängendes Geschäft, wie das des Erziehers, könne eine Vielheit der Zwecke nicht ertragen; jene vielen und verschiedenartigen Ziele, welche der Erzieher verfolgen zu müssen scheint, müßten vielmehr in einen Gedanken zusammengefaßt, ja wo möglich aus einem Principe abgeleitet werden, damit daraus Einheit des Plans und Concentration der Kraft sich ergebe. Nur wenn dieses geschieht, wird die Pädagogik aus einer mehr oder weniger gut angeordneten Sammlung von einzelnen Regeln zu einem in sich wohl zusammenhängenden wissenschaftlichen Ganzen; nur wenn dieses geschieht, kann sie die Anweisung geben zu einem Erziehungsplan, in welchem nichts Nothwendiges ausgelassen, aber auch nichts Ueberflüssiges eingeschoben, in welchem jedes Einzelne in das richtige Verhältniß zum Ganzen gesetzt worden ist; zu einem Plane, welcher nicht darauf hinausläuft, einem Menschen mit so und so viel Kenntnissen und Fertigkeiten und Verhaltungsregeln auszustatten, sondern ihn zu einer einheitlichen Persönlichkeit herauszubilden, die befähigt und auch gewillt ist, in allen Lagen des Lebens sich zurechtzufinden, in ihnen auf eine angemessene und würdige Weise sich zu benehmen. Ob ein solches einheitliches Princip für die Wissenschaft, ein solches einheitliches Ziel für die Erziehung vorhanden; ob es möglich sei, aus ihm die Wissenschaft und zwar die ganze Wissenschaft abzuleiten; ob das Streben nach jenem Einen Ziele die ganze Thätigkeit des Erziehers in Anspruch nehme, oder zur Verfolgung andrer Nebenziele noch Raum lasse: das alles sind Fragen, deren Beantwortung sich keineswegs ohne Weiteres ergibt. Nur so viel ist an und für sich klar, daß in jenem Einen Ziele der Erziehung die zur Sittlichkeit nothwendig mit eingeschlossen sein müsse. Denn in was für Lebensverhältnisse der Zögling dereinst gerathen, was für Zwecke er dereinst verfolgen werde, der sittlichen Censur kann er sich nicht entziehen. Irgend einmal wird sich die sittliche Selbstkritik in ihm regen, und mit vollem Rechte würde er seinen Erzieher zur Verantwortung ziehen können, wenn dieser nichts gethan hätte, um ihn gegen die Verurtheilung durch sein eigenes Gewissen zu schützen.

So sieht sich die Pädagogik auf die praktische Philosophie, auf die Ethik hingewiesen, ohne welche sie das Ziel der Erziehung nicht festzusetzen vermag. Um die Ethik hatte sich Kant ein unsterbliches Verdienst erworben: er hatte den einen Hauptgrundsatz derselben außer allen Zweifel gesetzt und zur allgemeinern Anerkennung gebracht: nämlich den, daß die sittlichen Anforderungen sich nur auf unsre Begehrungen und auf unser Wollen beziehen und namentlich durchaus unabhängig seien von jedem Einflusse, den die aus ihnen hervorgehenden Handlungen auf unser oder Andrer Wohl und Wehe wirklich haben oder auch nur haben könnten. Leider beging er aber bei dem nächsten Schritt, den er that, einen bedeutenden Fehler: die Sittlichkeit oder Unsittlichkeit unsrer Begehrungen sollte abhängen von ihrer Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit einem in uns liegenden Sittengesetze, welches er dann auch genauer zu formuliren suchte. Hiergegen machte Herbart die einfache Bemerkung geltend, daß durch ein Gesetz, durch ein Ge- oder Verbot dem wirklichen Wollen doch nur ein andres gedachtes Wollen gegenüber gestellt werde, und daß dieses gedachte Wollen doch erst als ein in irgend einer Beziehung vorzüglicheres und würdigeres erkannt sein müsse, ehe es die Berechtigung zu der Forderung erhalte, daß das wirkliche Wollen ihm weiche oder sich ihm füge. Das Erste, woraus jeder Unterschied zwischen Sittlichem und Unsittlichem entspringe, könne also kein Gesetz, kein Ge- oder Verbot sein, sondern müsse in einer Beurtheilung oder Würdigung des Wollens bestehen,

aus welcher die Ge- und Verbote sich dann erst als weitere Folgerungen ergeben. Es gelang ihm ferner die sittliche Beurtheilung von andern, mit denen sie verwechselt werden könnte, aufs genauste zu unterscheiden: er wies nach, daß sie aus dem vollendeten Vorstellen des Wollens, unvermittelt und ohne weitere Reflexion, ohne Rücksicht auf seine Wirklichkeit oder Unwirklichkeit, auf seine Ursachen oder seine Folgen, aber auch durchaus unvermeidlich aus ihm sich ergebe; und daß sie so lange nicht zum Schweigen zu bringen sei, so lange das vollendete Vorstellen dauere. Er wies ferner nach, daß das der unmittelbaren sittlichen Beurtheilung Unterliegende nie ein einfaches Wollen sei, sondern immer ein Willensverhältniß, ein Verhältniß zwischen zwei an und für sich sittlich gleichgültigen Gliedern; daß das sittlich Wohlgefällige oder Mißfällige auf eine ähnliche Weise an das Zusammentreten an und für sich gleichgültiger Elemente gebunden sei, wie die Consonanz oder Dissonanz an das Zusammenklingen gewisser an und für sich gleichgültiger Töne, wie das Wohlgefallen oder Mißfallen schöner oder häßlicher Gestalten an die Verbindung an und für sich ganz gleichgültiger Linien und Flächen. Indem er dann die einfachen Willensverhältnisse aufsuchte, welche der sittlichen Beurtheilung unterliegen, gelangte er zur Aufstellung der ethischen Ideen: sie sind Musterbilder für das Wollen, und verdanken entweder dem Mißfälligen, welches in dem ihnen nicht entsprechenden Wirklichen liegt, oder dem sittlichen Beifall, welchen das in ihnen Vorgestellte findet, die Berechtigung zu der Forderung, daß das Wirkliche ihnen entsprechen solle: eine Forderung, welche auch dann nichts von ihrer Berechtigung verliert, wenn das Wirkliche ihnen nicht entsprechen kann. So hatte Herbart eine scharfe Gränze festgestellt zwischen der Bestimmung dessen, was sein und geschehen soll, und dem, was wirklich ist und geschieht. Die erstere entspringt aus der Würdigung eines Vorgestellten, welche unvermittelt und unvermeidlich aus dem Vorstellen selber sich ergibt, und nichts zu thun hat mit den Bedingungen, unter denen es zu einem Wirklichen werden kann. Dadurch wurde es ihm möglich, seine Ethik auf der Höhe zu erhalten, auf welche Kant sie erhoben hatte; während die unmittelbaren Nachfolger des Letztern durch den Versuch, das, was sein soll, und das, was wirklich ist, aus demselben Einen Principe herzuleiten, ihre Ethik verdarben, und zuletzt mehr oder weniger versteckt wieder zu dem Spinozistischen Satze gelangten, daß das Recht eines jeden so weit gehe wie seine Gewalt. Dadurch ferner, daß er das echte Princip des Sittlichen nicht allein festhielt, sondern auch in seinen Consequenzen wissenschaftlich entwickelte, wurde es ihm möglich, das Ziel der Erziehung zur Sittlichkeit genauer und richtiger festzustellen als irgend einer seiner Vorgänger oder Nachfolger.

Als Herbart seine im Jahre 1806 erschienene allgemeine Pädagogik verfaßte, war er nicht allein über die Grundlagen seiner Philosophie vollständig im Klaren, sondern er mußte auch die einzelnen philosophischen Disciplinen schon ziemlich vollständig ihnen entsprechend durchgearbeitet haben. Seine philosophischen Ansichten waren aber nur in dem kleinen Kreis derer verbreitet, mit denen er in unmittelbarer persönlicher Berührung stand; dem größern Publikum waren sie noch nicht in Schriften vorgelegt worden, und er durfte daher in seiner allgemeinen Pädagogik die Bekanntschaft mit ihnen nicht voraussehen. Soweit es sich um das Ziel der Erziehung handelte, mußte er voraussetzen, daß die allgemeiner verbreiteten moralischen Ansichten und das unmittelbare sittliche Gefühl eines Jeden das Verständniß wenigstens einigermaßen ermöglichte; dagegen mußte er die

ganze „zweite Hälfte der Pädagogik, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt, und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begränzt dargestellt wird", welche also ganz auf einer wissenschaftlichen Psychologie beruht, vorläufig unterdrücken.*) Er konnte nur ihre erste Hälfte darbieten, in welcher sie sich auf ihre eignen Mittel beschränkt, auf die ihr einheimischen Begriffe ein selbständiges Denken zu gründen sucht und nur den psychologischen Blick voraussetzt, den jeder gute Kopf besitzt. Es war dabei wenigstens nicht seine Hauptabsicht, bestimmte Maßregeln für die Erziehung anzugeben — obgleich die allgemeine Pädagogik auch manches dahin Gehörige enthält —; sondern vor allen Dingen suchte er den Erzieher auf den richtigen Standpunkt zu stellen, aus welchem er sein Geschäft zu betrachten habe, das Ganze der Erziehung in seine einzelnen Theile zu zerlegen, diese durch klare und bestimmte Begriffe aufzufassen, und die nothwendigen Beziehungen und Verbindungen zwischen ihnen darzulegen. Woran dem Erzieher gelegen sein soll, das wollte er ihm wie auf einer Landkarte vor Augen stellen, damit der Unerfahrne wissen könne, welcherlei Erfahrungen er aufsuchen und bereiten solle, damit er eine genaue Einsicht gewinne in das zu erreichende Ziel und eine vollständige Uebersicht über die Mittel, welche zur Erreichung desselben erforderlich sind.**)

Durch die meisterhafte Lösung der Aufgaben, welche Herbart sich in jenem ersten größern Werke — der „allgemeinen Pädagogik" von 1806 — und in einigen damit in enger Verbindung stehenden kleinern Abhandlungen gestellt hatte, wurde er zum Begründer einer eigentlich wissenschaftlichen Pädagogik. Wenn er aber auch in seiner Darstellung keine Bekanntschaft mit seinen übrigen philosophischen Ansichten voraussetzte, so ist es doch keine Frage, daß er nicht zu seiner Pädagogik gelangt sein würde, wenn er für seine Person nicht in dem Besitz einer ganz neuen Psychologie und Metaphysik gewesen wäre; ohne genauere Bekanntschaft mit diesen beiden Wissenschaften in der Form, wie sie von Herbart ausgebildet sind, ist seine Pädagogik kaum zu verstehen, und noch viel weniger practisch zu verwerthen. Schon die einfache Frage, ob Erziehung überhaupt ein möglicher Gedanke sei, läßt sich nicht beantworten, ohne tiefer auf psychologische und in Folge dessen auch auf metaphysische Fragen einzugehen. Die letzte Aufgabe der Erziehung ist es denn doch, den Willen des Menschen so zu bestimmen, daß er unter gegebenen Umständen auf eine solche und keine andre Weise sich äußere. Kant und ebenso sein unmittelbarer Nachfolger Fichte waren nun aber aus vermeinten moralischen Bedürfnissen Anhänger der Lehre von der sogenannten transcendentalen Freiheit des Willens, nach welcher der Mensch im Stande sein soll, eine Reihe von Begebenheiten rein aus sich selber zu beginnen, ohne dazu durch die vorhergehende Lage der Dinge — den Zustand seines eignen Innern mit eingeschlossen — mit Nothwendigkeit bestimmt zu sein. Gibt es aber eine solche transcendentale Freiheit, kann der Mensch — wie es Kant will — nur ein einziges Mal einen für seinen innern moralischen Zustand entscheidenden Entschluß fassen, ohne zu ihm durch innere oder äußere Ursachen mit Nothwendigkeit bestimmt zu sein, oder ist dazu die Möglichkeit — wie es der gemeinen

*) In den in Herbarts Nachlasse vorgefundenen, leider unvollendeten „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" liegt ein Anfang dieser zweiten Hälfte vor.

**) Die zweite Ausgabe des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen" (1841) enthält die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in kurzer Darstellung, geht dann aber näher auf die practischen Maßregeln ein, als das frühere größere Werk.

Ansicht nach sein soll — sogar fortwährend vorhanden, so ist eine eigentliche Erziehung geradezu unmöglich; denn diese unternimmt es ja, auf den moralischen Zustand des Menschen eine Einwirkung auszuüben, nach jener Lehre soll aber der Wille, unabhängig von allen Einflüssen, frei sich selber bestimmen können. Ob aber der Mensch eine solche transcendentale Freiheit des Willens besitze oder nicht, läßt sich durch die Erfahrung allein nicht entscheiden; denn wenn es auch nicht möglich ist, für jeden Entschluß des Menschen die innern oder äußern bestimmenden Ursachen thatsächlich nachzuweisen, so folgt doch daraus noch nicht, daß überhaupt keine vorhanden sind. Es kommt also darauf an zu bestimmen, ob jene transcendentale Freiheit überhaupt denkbar sei; darüber zu entscheiden, ist aber Sache der Metaphysik. Ebenso würde eine fatalistische Weltanschauung, nach welcher der Zögling sammt dem Erzieher gleichsam in einem großen Strome, nicht etwa selbständig schwimmend, sondern willenlos fortgerissen wird, eine jede Erziehung ausschließen. Eine gewisse, wenn auch begränzte Bildsamkeit des Zöglings muß die Erziehung als vorhanden voraussetzen; ob und wie eine solche denkbar sei, ist aber eine metaphysische Frage.

Daß eine wissenschaftliche Pädagogik ohne Psychologie nicht möglich sei, ist übrigens selbstverständlich; wenigstens muß eine etwa vorhandene falsche Psychologie erst beseitigt sein, damit der unbefangene psychologische Blick freien Spielraum gewinne. Vor Herbart war aber die Lehre von den sog. Seelenvermögen ganz allgemein verbreitet; sie war von Kant ohne weitere Prüfung als richtig angenommen, ja noch strenger und schärfer ausgebildet worden, als von seinen Vorgängern; sie liegt noch heutigen Tages dem gemeinen Sprachgebrauche und den Anschauungen des gewöhnlichen Lebens zu Grunde. Nach der größern oder kleinern Ähnlichkeit in ihrem Verlaufe hatte man die erfahrungsmäßig vorliegenden Ereignisse in unserm Innern in kleinere und größere Abtheilungen zusammengestellt; alle Ereignisse Einer Art sollten dann Wirkungen eines einheitlichen, der Seele ursprünglich angehörigen Vermögens sein. Man sprach so von einem Erkenntniß-, Gefühls-, Begehrungsvermögen; zu dem Erkenntnißvermögen gehörten die Sinne, der Verstand, die Urtheilskraft, die Vernunft u. s. w. Ueber die Zahl und Gliederung dieser Vermögen herrschte freilich keine Uebereinstimmung; über die Art und Weise, wie sie wirken und wie auf sie gewirkt werden kann, wie sie mit einander in Wechselwirkung stehen, fehlte es an jeder bestimmten und klar gedachten Ansicht. Die Annahme jener einzelnen Seelenvermögen verdankt ihren Ursprung einem doppelten Trugschluß: aus der Aehnlichkeit gewisser innerer Vorgänge schloß man nicht allein auf die Aehnlichkeit der sie bewirkenden Ursachen — schon das wäre zu viel gewesen —, sondern auf ihre Einheit; als Ursache jeder besondern Seite eines Vorgangs setzte man außerdem ein besondres wirkendes Princip voraus. Die Ursache aller Begierden, sämmtlicher einzelner Acte des Wollens sollte ein einheitliches Willensvermögen sein; und wenn Jemand durch gewisse Gefühle zu Begierden angereizt wird, wenn er überlegt, ob er ihnen Folge leisten darf, wenn er nach gefaßtem Entschlusse die Mittel in Erwägung zieht, welche er zu seiner Ausführung in Anwendung zu bringen hat: so müssen nach jener Lehre Wille, Verstand, Vernunft und was noch sonst für Vermögen auf eine freilich recht unbegreifliche Weise zusammenwirken. Man stand und steht zum Theil noch jetzt in der Psychologie auf einem Standpunkt, der in den Naturwissenschaften längst überwunden ist: Niemanden fällt es mehr ein, als Ursache der Brennbarkeit in jedem brennbaren Stoffe einen brennbaren

Schwefel vorauszusetzen, und für jede Eigenschaft, welche ein Körper zeigt, einen besondern sie bewirkenden Stoff in ihm anzunehmen. Mehr oder weniger richtig ausgeführte logische Abstractionen betrachtete man als reale Wesen, und dachte sich aus ihnen die Seele zusammengesetzt; man verfuhr also in der Weise der alten Mythen, welche die Welt als den Schauplatz für die Wirksamkeit verschiedener Geister betrachten, von denen die einen das Wetter machen, die andern die Pflanzen und Thiere heranwachsen lassen, die dritten in den Gemüthern der Menschen diese und jene Gefühle und Begierden hervorrufen oder besänftigen u. s. w. und so den Lauf der Dinge lenken. Diese falsche Psychologie mußte auf den Aufbau des pädagogischen Systems einen äußerst nachtheiligen Einfluß ausüben, dessen Nachwirkungen auf Theorie und Praxis auch jetzt noch keineswegs verschwunden sind. So viel gesonderte Vermögen man in der Seele annahm, so viele besondere Ziele stellte man für die Erziehung fest, von denen jedes auf besondern Wegen und durch besondere Mittel verfolgt werden sollte; und, was noch schlimmer war, man verfiel in den Irrthum, daß man ein Vermögen, indem man es in einer bestimmten Richtung beschäftigt und übt, allseitig ausbilden könne, hoffte eine allseitige Ausbildung des Gedächtnisses. des Verstandes u. s. w. durch Beschäftigung dieser Vermögen mit Einem Gegenstande zu erreichen. Da ein und derselbe Verstand bei jedem verständigen Denken thätig ist, so — schloß man — ist es einerlei, an welchem Gegenstande man dieses Vermögen übt: der an Einem Gegenstand gehörig eingeübte wird sich auch in allen andern Dingen brauchbar erweisen. Erst dadurch, daß Herbart jene vermeinten Seelenvermögen und jene vermeinte transcendentale Freiheit des Willens als Phantome erkannte und sie vertrieb, wurde für eine wahrhafte Theorie der Erziehungskunst freier Raum geschaffen.

Man kann den Versuch machen eine Psychologie auf dem Wege zu begründen, der in den Naturwissenschaften zu so bedeutenden Ergebnissen geführt hat; indem man nämlich von der Erfahrung ausgeht, sie durch ein innerhalb eines bestimmten Gebietes sich beschränkendes Denken bearbeitet, ohne dabei die Ergebnisse allgemeiner metaphysischer Untersuchungen zu benutzen. Es soll hier nicht weiter erörtert werden, ob man bei der Bearbeitung der Naturwissenschaften sich wirklich immer streng auf diesem Wege gehalten, und ob es, soweit man es gethan, ihnen unbedingt zum Vortheil gereicht habe; man darf aber nicht hoffen, daß man auf ihm in der Psychologie zu gleich guten Ergebnissen gelangen werde. Die Erfahrungen, auf welche die Psychologie sich gründen kann, sind höchst unbestimmt und schwankend, man kann auf ihrem Gebiete nicht messen und wägen. Die psychischen Facta sind rasch vorübergehend, sie können nicht aufbewahrt oder nach Belieben wieder neu hervorgerufen werden; die erfahrungsmäßige Grundlage der Psychologie bilden daher nicht getreue Auffassungen jener Facta, sondern unbestimmte und ungetreue Erinnerungsbilder, schwankende und unbestimmte Begriffe von ihnen. Es mag dahin gestellt bleiben, wie weit man diese Schwierigkeiten überwinden und eine Psychologie auf rein empirischer Grundlage aufbauen könne: jedenfalls wird die Arbeit bedeutend erleichtert, wenn man mit festen und bestimmten metaphysischen Begriffen ausgerüstet sich an sie machen kann, und jedenfalls ist Herbart auf einem solchen Wege zu seiner Psychologie gelangt.

Auch Herbart erkennt es vollständig an, daß jedes Denken, was nicht von der Erfahrung ausgeht und von dem durch die Erfahrung Gegebenen mit Nothwendigkeit bedingt ist, nichts sei als ein leeres und unfruchtbares Spiel mit Be-

griffen. Aber er hat auch eingesehen, daß die Begriffe, welche uns unmittelbar durch die Erfahrung dargeboten — oder vielmehr durch den unbewußten psychischen Mechanismus auf Veranlassung der Erfahrung in uns erzeugt — sind, die Prüfung durch das Denken nicht ertragen, daß sie vielmehr unvermeidlich einer Umformung und Ergänzung durch das Denken unterliegen. Es ist gewiß eine durch die Erfahrung gegebene Anschauungsweise, daß die Gegenstände am Horizont, daß die Wolken und die verschiedenen Gestirne sich sämmtlich in ungefähr gleicher Entfernung von unserm Auge befinden. Indem man aber die Anschauungen, welche man von verschiedenen Standpunkten aus gebildet hat, mit einander vergleicht, indem man sie mit anderweitigen Erfahrungen im Denken zusammenfaßt, überzeugt man sich, daß es nicht so sein kann: man ist gezwungen, sich eine ganz andre Vorstellung von der Sache zu bilden, ohne daß man sie deswegen nun anders *sähe* als früher. Der Physiker und Chemiker ist gezwungen, sich das durch die Erfahrung Gegebene ganz anders zu denken als er es wahrnimmt — man denke nur an die neuere Wärmelehre und Optik —, zu dem durch die Erfahrung Gegebenen sich Etwas hinzuzudenken, was weder durch die Erfahrung gegeben ist, noch, wenigstens in manchen Fällen, durch sie gegeben werden kann: Atome und Kräfte sind weder durch die Erfahrung gegeben, noch können sie jemals durch sie gegeben werden. Die durch die Erfahrung unmittelbar gegebenen Begriffe enthalten Widersprüche in sich; und das klar erkannte oder doch dunkel gefühlte, aber auf keine Weise zu vermeidende Bedürfniß, diesen Widersprüchen zu entgehen, treibt den Naturforscher wie den Philosophen zu seinen von der Erfahrung so weit abweichenden, ja ihr oft scheinbar geradezu widersprechenden Anschauungsweisen. Läge nicht in der Erfahrung selber der Antrieb, sich von ihr abzuwenden, wäre es nicht geradezu unmöglich im Denken bei ihr zu verharren, so wäre jeder Versuch, im Denken eine von ihr abweichende und sie überschreitende Auffassungsweise der Dinge zu erreichen, der Gipfel der Thorheit.

Es ist nun die Aufgabe der *Metaphysik* — wenigstens wie Herbart den Begriff dieser Wissenschaft auffaßt — die *allgemeinsten* der durch die Erfahrung dargebotenen Begriffe, welche allen unsern Auffassungen von der Welt und dem, was in ihr ist und geschieht, zur Grundlage dienen, in der Beziehung einer strengen Prüfung zu unterwerfen und den in ihnen liegenden Antrieben zu einer Umformung und Ergänzung durch das Denken soweit zu folgen, bis man zu einer Auffassungsweise gelangt, bei der es sein Bewenden haben kann (oder muß). Solche Begriffe sind: der des Dings und seiner Eigenschaften, der der Veränderung und was damit zusammenhängt, die Begriffe des Zeitlichen und Räumlichen, und der des Ich's. Die in ihnen enthaltenen, mehr oder weniger versteckten Widersprüche sind von jeher entweder deutlich erkannt oder doch dunkel gefühlt; aber Niemandem gelang es, sie so vollständig aufzustellen und so klar aus einander zu setzen, wie es von Herbart geschehen ist, ja Niemand machte — vielleicht abgesehen von Hegel — nur einen ernstlichen Versuch dazu. Den in ihnen liegenden Antrieben zum Denken wurde von jeher nachgegeben; aber der eine Forscher folgt dem in diesem, der andere dem in jenem liegenden, ohne daß die übrigen auf ihn wirkten; und nur selten wurde der eingeschlagene Weg soweit mit Ausdauer verfolgt, wie es erforderlich und möglich war. Dadurch, daß Herbart alle diese Antriebe gleichmäßig klar erkannte und auf sich wirken ließ; dadurch, daß er mit hohem intellectuellen Muthe einen langen Weg im Dunkeln nicht scheute, um endlich zum Lichte zu gelangen; dadurch, daß er mit bewun-

derungswürdiger Consequenz, Ausdauer und Umsicht die angewiesene Richtung verfolgte, wurde er der Schöpfer einer Metaphysik, die alles bis dahin Dagewesene in Schatten stellte. Es ist hier nicht der Ort, näher auf sie einzugehen; nur das mag noch bemerkt werden, daß ihre Lehren mit den Ansichten, welche in neuerer Zeit auf dem Boden der Naturwissenschaften ohne directe Einwirkung der Herbart'schen Philosophie sich entwickelt haben, keineswegs sich in Widerspruch befinden, sondern daß erstere vielmehr als eine tiefer gehende Auffassung der letztern betrachtet werden können. So findet sich z. B. in der Herbart'schen Metaphysik schon die moderne Lehre von der Vielwerthigkeit der Atome, obgleich die Thatsachen, welche in der neuern Chemie zu ihr geführt haben, Herbart noch durchaus unbekannt waren.

Wir werfen noch einen Blick auf den Zusammenhang, in welchem die Metaphysik mit der Psychologie und dadurch mittelbar mit der Pädagogik steht. Indem Herbart den echten Begriff des Seins, wie er von Kant zuerst aufgestellt war, consequent festhielt und gehörig verwerthete, gelangte er zu der Ueberzeugung, daß das Seiende als ein an und für sich und ursprünglich, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Beziehung durchaus Einfaches gedacht werden müsse, daß ihm also weder eine räumliche Ausdehnung, noch ursprünglich eine Mehrheit innerer Bestimmungen zugeschrieben werden dürfe. Die absolut seienden oder die einfachen Wesen müssen daher als mathematische Punkte, denen aber eine bestimmte, ursprünglich absolut einfache innere Beschaffenheit zukommt, gedacht werden. Indem aber mehrere solcher einfachen Wesen zusammentreffen, werden in ihnen Zustände hervorgerufen, welche Herbart Selbsterhaltungen nennt; ihre Qualität und Intensität ist bedingt durch die Lage der Wesen gegen einander und durch das Verhältniß zwischen ihren innern Beschaffenheiten. Die äußere Lage der Wesen gegen einander und die innern Beschaffenheiten müssen nun einander entsprechen; ist dieses nicht der Fall und können die innern Beschaffenheiten nicht der äußern gegenseitigen Lage entsprechend sich gestalten, so muß die letztere sich ändern, bis die Uebereinstimmung hergestellt ist: es entsteht dadurch der Schein von zwischen den Wesen wirkenden, bewegenden, anziehenden oder abstoßenden Kräften. Die bewegenden Kräfte sind also nicht etwas den einfachen Wesen ursprünglich und an und für sich Zukommendes, sondern sind eine Folge der zwischen ihnen stattfindenden Beziehungen.*)

Der geneigte Leser wird nun ungefähr übersehen, wie, wenn man eine unzählbare Menge solcher einfacher Wesen, welche gewisse, sehr verschiedene Bewegungen besitzen, annimmt, eine äußere Natur im Allgemeinen begreiflich wird, welche in fortwährender Veränderung begriffen ist, in welcher eine zusammenhängende Reihenfolge von Begebenheiten ohne Ende fort verläuft. Es frägt sich nun, welcher Platz in einer so gedachten Natur dem geistigen Leben anzuweisen sei. Die erfahrungsmäßig vorliegende Einheit des Selbstbewußtseins verbietet es, das geistige Leben eines Vernunftwesens in einen Complex einfacher Wesen zu verlegen. Wie kann das, was an oder in verschiedenen einfachen Wesen sich ereignet, in Ein Bewußtsein zusammengehen? Wollte man sich das Bewußtsein von den einzelnen Wesen losgelöst und gleichsam wie eine Flamme über ihnen schwebend denken, so würde es dadurch zu einem selbständig Seienden werden,

*) Der Kenner der Herbart'schen Philosophie wird diese höchst oberflächliche Darstellung der Herbart'schen Lehre mit dem Zweck der vorliegenden Darstellung entschuldigen.

was denn auch wieder als an und für und ursprünglich absolut einfach gedacht werden muß. Es bleibt daher nur die Annahme übrig, daß das gesammte Seelenleben jedes einzelnen, endlichen Vernunftwesens innerhalb eines einzigen einfachen Wesens verlaufe; daß also namentlich auch die Seelen der Menschen absolut einfache Wesen sind, deren Selbsterhaltungen, — d. h. die inneren Zustände, welche in ihnen in Folge ihres Zusammentreffens mit andern Wesen durch die Beziehungen zu diesen hervorgerufen werden — mit einem Wissen von ihnen verbunden sind. Steht nun eine Seele — oder auch ein anderes einfaches Wesen — in innigem Zusammenhange mit einer Mehrheit andrer Wesen, die Seele zunächst mit denen in bestimmten leiblichen Organen, so werden in ihr eine Menge von Selbsterhaltungen zugleich hervorgerufen, welche sich ändern mit den wechselnden innern Zuständen in jenen leiblichen Organen. Diese verschiedenen Selbsterhaltungen in einem Wesen werden zum Theil zugleich neben einander bestehen können, zum Theile nicht. Die ersteren werden sich mit einander — wegen der Einheit des Seelenwesens — verbinden, zu Einem Zustand zusammengehen; die letztern dagegen werden sich gegenseitig aufzuheben suchen. Nimmt man nun an — was sich eigentlich von selbst versteht —, daß die einmal vorhandenen innern Zustände so lange dauern, so lange keine Ursache vorhanden ist, welche sie vernichtet oder verändert; nimmt man ferner an — was durch die Erfahrung bestätigt wird —, daß das Aufgehobene nicht vernichtet, sondern nur aus dem Bewußtsein verdrängt und unwirksam geworden ist, daß es, wenn die verdrängende Ursache wegfällt oder wenn es durch andre Kräfte eine Hülfe empfängt, wieder ins Bewußtsein treten und seine Wirksamkeit von Neuem ausüben kann: so wird es begreiflich, wie eine innere Bildung des Seelenwesens entstehen könne, von welcher seine Reaction gegen die Eingriffe der Außenwelt abhängig ist; wie ein Eingriff von Außen — das Zusammentreten mit einem andern Wesen oder ein veränderter innerer Zustand in einem Wesen, mit dem es in engerer Beziehung steht — eine ganze Reihe von innern Vorgängen bewirken kann, deren Natur und Verlauf weniger von dem abhängt, was von Außen hinzukommt, als von dem, was schon in der Seele vorhanden ist; daß so ein inneres geistiges Leben entstehen und sich zu immer größerer und größerer Selbständigkeit entwickeln könne.

Betrachtet man die Seele als ein einfaches Wesen und hält man den Gedanken der Einfachheit consequent fest, so ist es unmöglich, eine Mehrheit verschiedener Vermögen als ursprünglich in ihr vorhanden vorauszusetzen; man kann sie sich nicht als einen Organismus denken, welcher mit den Werkzeugen zur Ausführung seiner verschiedenen Funktionen von Vornherein ausgerüstet ist. Im Laufe der Entwicklung mögen sich in ihr bestimmte Formen für das Anschauen und das Denken mit Nothwendigkeit erzeugen; es mag in ihr etwas entstehen, was in seinen Wirkungen mit den von der alten Psychologie vorausgesetzten Seelenvermögen eine gewisse Aehnlichkeit besitzt, was man Gedächtniß, Verstand, Willen u. s. w. nennen kann; sie mag mit der Zeit eine immer reichere und festere innere Organisation gewinnen, einem für bestimmte Zwecke ausgerüsteten Organismus immer ähnlicher und ähnlicher werden. Es ist die Aufgabe der Psychologie, diesen Entwicklungsgang der innern Organisation der Seele in ein helleres Licht zu setzen: es begreiflich zu machen, wie durch das Aufeinanderwirken der von den Sinnen gelieferten einfachen Empfindungen Vorstellungen des Räumlichen und Zeitlichen, wie aus ihnen unsre Auffassungen der äußern und innern Welt entstehen können und müssen; die Bedingungen festzustellen, unter denen es nicht

bei einem reinen Vorstellen bleiben kann, unter denen vielmehr das Vorstellen von einem Fühlen begleitet sein, unter denen es in ein Begehren übergehen muß. Was Herbart zur Lösung dieser Aufgabe, die eigentlich zuerst von ihm als Aufgabe erkannt worden ist, geleistet hat, wie weit es ihm gelungen ist, das Hervorgehen des ganzen reichen geistigen Lebens, wie es in unserm Selbstbewußtsein thatsächlich vorliegt, aus dem Zusammentreten einfacher Vorstellungen in der einheitlichen Seele begreiflich zu machen, wobei er dann freilich auch das Mitwirken des Leibes nicht außer Acht lassen durfte, daher wenigstens die Formen der Wechselwirkung zwischen Seele und Leib durch allgemeine, aber feste und bestimmte Begriffe auffassen mußte: das kann hier nicht nach Gebühr gewürdigt, ja es kann nicht einmal von der Art und Weise, wie er bei der Lösung dieser Aufgabe verfuhr, eine allgemeine Vorstellung gegeben werden; wir müssen vielmehr sogleich zu den Einfluß übergehen, den Herbarts Psychologie und mittelbar auch seine Metaphysik auf seine Pädagogik hatten.

Hat man erst einmal eingesehen, daß dasjenige, was im Innern des Menschen sich ereignet, daß die Art und Weise, wie sein Inneres gegen die Eingriffe von Außen reagirt, nicht die Wirkung gewisser angeborner Seelenvermögen ist, die ziemlich selbständig — wie die einzelnen Glieder des Leibes — neben einander dastehen und von denen jedes mehr oder weniger seine eigene Wirthschaft führt; hat man vielmehr begriffen, daß dieses Alles bedingt wird durch die Gesammtheit der Vorstellungen und Gedanken, welche im Innern des Menschen sich vorfinden, und zwar namentlich durch die Art und Weise, wie sie mit einander verbunden sind und in Folge dessen sich gegenseitig hervorrufen oder verdrängen; daß das ganze geistige Leben hervorgeht aus ihrem Zusammen- und Aufeinanderwirken, wobei freilich nicht vergessen werden darf, daß geistige und leibliche Vorgänge sich gegenseitig hervorrufen und daher einander hindern oder fördern: so wird man es aufgeben müssen, mehrere verschiedenartige Ziele der Erziehung neben einander aufzustellen und jedes von ihnen durch besondere Mittel und auf besondern Wegen verfolgen zu wollen. Daß Bildung zur Sittlichkeit *ein* Ziel und zwar ein *Haupt*ziel der Erziehung nothwendig bilden müsse, wird Niemand in Abrede stellen, der den Ernst sittlicher Anforderungen irgend einmal in sich empfunden hat. Sittlichkeit läßt sich aber dem übrigens fertig gebildeten Menschen nicht einpflanzen wie ein Baum dem schon zubereiteten Boden, wobei es immer noch einen Unterschied machen könnte, ob der Boden so oder anders zubereitet ist. Man kann es zwar versuchen für das Sittliche einen eignen Gedankenkreis zu bilden, und nicht selten wird es fast das Einzige sein, was dem Erzieher zu thun möglich ist: man kann es versuchen, durch eigne, mit den übrigen Bildungsmitteln nur in schwacher Verbindung stehende moralische Unterweisung, durch Rührung, durch Ermahnungen, durch Strafen u. s. w. auf den Zögling moralisch bildend einzuwirken. Aber selbst bei günstigem Erfolge wird Sittlichkeit dann etwas dem Menschen Fremdes, ihn Beengendes und Beschränkendes werden, nicht das innere treibende Princip seines Lebens. Er wird sich einen Lebensplan neben ihr bilden oder auch planlos den wechselnden Eindrücken sich hingeben; und den Geboten der Sittlichkeit nur so weit folgen, als es der Erreichung seiner übrigen Lebenszwecke nicht gar zu empfindlichen Abbruch thut; er wird so gut wie möglich sich mit seinem Gewissen abzufinden suchen. Aber: *Wer den Menschen wahrhaft sittlich bilden will, der muß es unternehmen, den* **ganzen** *Menschen zu bilden.* Bildung zur Sittlichkeit ist nicht *ein* Ziel neben

vielen andern, sondern sie soll und muß das Ziel der gesammten Erziehung bilden; aus ihm muß sich ergeben, ob und in wie weit andere Erziehungszwecke neben ihm noch verfolgt werden können und zum Theil auch müssen. Das hat Herbart auf die klarste und überzeugendste Weise nachgewiesen; aber das nicht allein: er hat auch — wie Niemand vor oder nach ihm — die verborgenen Beziehungen nachgewiesen, in denen Sittlichkeit und Unsittlichkeit zum gesammten Innern des Menschen stehen, die Voraussetzungen, unter denen allein die moralischen Ideen in höherm oder geringerm Grade verwirklicht werden können; es ist ihm daher besser, als irgend Jemandem vor oder nach ihm gelungen, eine vollständige Uebersicht der Mittel, welche zur Annäherung an jenes Endziel der Erziehung in Anwendung gebracht werden können und müssen, zu geben.

Das, was das sittliche Wesen eines Menschen bedingt, ist also nicht etwa — das hat Herbart zuerst deutlich erkannt und für den Kundigen außer allem Zweifel gesetzt — ein besondres inneres Organ, dem auch eine besondere Pflege gewidmet werden könnte; sondern seine Sittlichkeit oder Unsittlichkeit ist ein Ergebniß seiner gesammten innern Bildung. Wenn auch nicht alles in dem Menschen Vorhandene gleich bedeutend, in gleichem Grade maßgebend ist für sein inneres Leben, so ist doch auch Nichts in ihm ganz ohne Einfluß auf dasselbe. Die verborgenen Beziehungen, durch welche sein Thun und Lassen unter gegebenen Verhältnissen bestimmt wird, reichen sehr weit und sind auf wunderbare Weise mit einander verschlungen; die Voraussetzungen, welche erfüllt sein müssen, damit es auf eine bestimmte Weise erfolgt, sind sehr mannigfaltig und demjenigen, wozu sie die Voraussetzungen bilden, scheinbar oft ganz ungleichartig, ganz fernstehend und fremd. Bei der innigen, wenn auch von Herbart im Allgemeinen begreiflich gemachten, doch in den Einzelheiten noch in tiefes Dunkel gehüllten Verbindung zwischen Seele und Leib ist auch das, was in den leiblichen Organen sich ereignet und, namentlich soweit es von angebornen Eigenthümlichkeiten abhängt, jeder absichtlichen Einwirkung sich oft durchaus entzieht, für das, was in der Seele sich ereignet, von der größten Bedeutung. Das Problem, jene Beziehungen nachzuweisen und jene Voraussetzungen darzulegen, konnte auf Grundlage der Herbartschen metaphysischen und psychologischen Forschungen überhaupt erst aufgestellt werden; es ist von Herbart nicht allein aufgestellt, sondern seine Lösung ist auch von ihm ernstlich und mit gutem Erfolge in Angriff genommen, wenn auch nicht verkannt werden darf, daß noch zahlreiche und sehr sorgfältige Arbeiten erforderlich sind, um sie zu vervollständigen, ja daß eine absolut vollständige Lösung nie erreicht werden wird. Sittlichkeit und Unsittlichkeit offenbart sich zunächst in unsern Gefühlen, namentlich aber in unserm Begehren und Wollen. Gefühle und Begehrungen sind aber nichts Selbständiges in der Seele; sie sind nur etwas an dem — relativ — Selbständigen in ihr, an den Vorstellungen, gehen hervor aus ihrem Zusammen- und Aufeinanderwirken. Fühlen, Begehren und Wollen sind auch nur vorübergehende Ereignisse in unsrer Seele; das ihnen zu Grunde liegende Bleibende sind die einzelnen Vorstellungen; es liegt namentlich in der Art und Weise, wie sie zu kleinern und größern Ganzen, zu mehr oder weniger weit sich ausdehnenden gegliederten Massen mit einander verbunden sind. Auf das Fühlen, Begehren und Wollen kann daher nicht unmittelbar, es kann nur mittelbar auf diese Thätigkeiten eingewirkt werden, indem man auf die Vorstellungen, an denen sie sich ereignen, einen Einfluß ausübt. Zu einem bestimmten Fühlen, Begehren und Wollen kann — soweit eine absichtliche Einwirkung

darauf überhaupt möglich ist — demnach nur dadurch erzogen werden, daß man dem Zögling Vorstellungen gibt und sie auf eine bestimmte Weise mit einander verbindet; also dadurch, daß man seinen Vorstellungs- und Gedankenkreis bildet und gestaltet.

Gebildet und gestaltet wird der Gedankenkreis des Zöglings zunächst durch sein wirkliches Leben. Es ist daher Eine Aufgabe des Erziehers, die wirklichen Lebensverhältnisse des Zöglings so zu ordnen, wie der Zweck der Erziehung es erfordert. Es ist das die Aufgabe des Theils der Erziehung, welchen Herbart mit dem Namen der Zucht bezeichnet. Aber eng begränzt ist der natürliche Lebenskreis des Kindes; es ist nicht einmal heilsam, wenn es aus seinem engen, durch die natürlichen Verhältnisse ihm zugewiesenen Kreis zu früh hinaustritt und sich in weitern Kreisen bewegt. Wenn das wirkliche Leben auch eindringlicher und wirksamer lehrt als alles Andere, so ist die Nahrung, welche es dem Kinde darzureichen vermag, doch unzureichend und dürftig; und nur beschränkt ist, selbst unter günstigen Verhältnissen, der Einfluß, welchen der Erzieher auf dasselbe auszuüben vermag. Wenn aber das Kind — wie es ja irgend einmal geschehen muß — aus der leitenden Hand des Erziehers entlassen, wenn es der Einwirkung größerer, bedeutenderer Lebenskreise ausgesetzt wird, so darf es ihnen nicht unvorbereitet und schutzlos entgegentreten; es muß schon in sich selbst einen festen Halt besitzen; es muß schon durch eine feste innere Bildung in den Stand gesetzt sein, das von Außen dargebotene richtig aufzufassen und richtig zu würdigen; durch sie muß das von Außen neu Angeregte in einen Entwicklungsproceß hineingezogen werden, der den Jüngling einem erwünschten Ziele näher bringt, der wenigstens nicht das schon erreichte Gute der allmähligen oder plötzlichen Zerstörung wieder anheimfallen läßt. Der aus der Zucht entlassene Jüngling muß vielfachen äußern Anregungen zugänglich sein; aber durch einen schon ausgebildeten intellectuellen und moralischen Character muß verhütet werden, daß er die Herrschaft über sie verliert und ihnen widerstandslos zur Beute wird. Die Erziehung ist demnach auf den Unterricht angewiesen, ohne welchen sie nichts vermag, ohne welchem es ihr nicht möglich ist, auch nur das Nothdürftigste zu erreichen. So ergab sich für Herbart als zweiter, durchaus nothwendiger Theil der Erziehung der erziehende Unterricht, dessen Aufgabe es nicht ist, den Zögling mit diesen oder jenen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, deren er zur Erreichung derjenigen Lebenszwecke, welche er sich später zufälliger Weise setzen sollte, bedarf; sondern welcher ihm eine solche innere Bildung verschaffen soll, daß es ihm ermöglicht oder erleichtert werde, in seinem künftigen Leben ein sittlich tüchtiger Mann zu werden und zu bleiben. Natürlich soll nicht behauptet werden, daß Herbart der Erste war, welcher erkannte, daß der Unterricht auch solchen Zwecken dienen könne und solle, oder gar, daß vor ihm nie durch den Unterricht solche Ziele erstrebt und erreicht worden wären; aber wohl war er der Erste, der den Begriff oder vielmehr die Idee des erziehenden Unterrichts fest und bestimmt auffaßte, sie in ihren Folgerungen und Voraussetzungen vollständiger entwickelte, dem es dadurch möglich wurde, das Ganze des Unterrichts mit jenem Einen Endziele der Erziehung, der Bildung zur Sittlichkeit, in Beziehung zu setzen, einen das Ganze des Unterrichts umfassenden Plan aus jenem Einen Principe abzuleiten. Und dieser von Herbart gelegte feste Grund ist für die Entwicklung der Pädagogik nicht verloren gegangen: durch Mager und Scheibert, durch Waitz und Kern, durch Stoy und Ziller — um nur einige Wenige zu nennen — wurden

die Herbart'schen Ideen weiter ausgebildet, theilweise berichtigt und ergänzt, namentlich aber für die Praxis fruchtbarer gemacht.

Nur ungern widersteht Schreiber dieses der Versuchung, auf die Herbartschen Untersuchungen über den erziehenden Unterricht näher einzugehen; aber der beschränkte Raum verbietet es, und es sind doch noch andre Punkte übrig, die nicht unbesprochen bleiben dürfen.

Die Darstellung der Lehre eines Philosophen würde eine wesentliche Lücke enthalten, wenn sie seine Ansichten über Gott und göttliche Dinge ganz unberücksichtigt lassen wollte; von ihnen wird ja auch seine Pädagogik immer in nicht unbedeutendem Grade beeinflußt werden. Nun hat zwar Herbart keine eigene Religions-Philosophie geschrieben; seine übrigen Schriften enthalten indessen so viele in sie einschlagende Bemerkungen, daß über seine religiösen Ansichten kein Zweifel obwalten kann. Nur darf man bei ihm keine durch ihre Neuheit überraschende, scheinbar tiefsinnige oder scheinbar erhabene, durch scharfsinnige Speculation gewonnene Aufschlüsse über das Wesen Gottes, über den Weltplan und was sonst noch damit zusammenhängt, erwarten. Es ist nach Herbart nicht die Aufgabe der Religion, unsre Erkenntnisse zu erweitern, sondern dem Gemüthe ein Asyl zu bereiten, dem Menschen in seinen materiellen und moralischen Nöthen zu Hülfe zu kommen, ihm in seinem Streben zum Guten, auch wenn es scheinbar vergeblich ist, einen festen Halt und eine kräftige Stütze zu verschaffen. Es ist nach ihm nicht die Aufgabe der Religionsphilosophie, neue religiöse Ueberzeugungen zu schaffen, sondern die aus ganz andern Quellen entstandenen, auf ganz andern als wissenschaftlichen Grundlagen beruhenden zu reinigen, sie gegen unbegründete Angriffe in Schutz zu nehmen, Irrthümer von ihnen fern zu halten, namentlich solche Irrthümer, welche der Moralität gefährlich werden dürften.

Nimmt man an, es sei eine unzählbare Menge einfacher Wesen vorhanden, nimmt man ferner an, diese besäßen von Anfang an und ursprünglich gewisse Bewegungen, und weiter nichts, so wird dadurch — wie schon oben angedeutet — wenigstens den allgemeinen Umrissen nach, das Vorhandensein einer Welt begreiflich, in welcher Alles in steter Veränderung begriffen ist, welche den Schauplatz eines fortwährenden Entstehens und Vergehens der Dinge bildet. Jene Wesen werden in Folge der Bewegungen, welche sie besitzen, auf die mannigfaltigste Weise zusammenstoßen, in die verschiedensten Beziehungen zu einander gerathen. In jedem Wesen werden, auf Veranlassung seines Zusammentreffens mit andern, innere Zustände hervorgerufen, welche einerseits nach Außen hin als bewegende Kräfte wirken und die vorhandenen Bewegungen verändern, anderseits aber auch eine Reihe von innern Vorgängen bedingen, denen entsprechend die Lage der Wesen gegen einander sich gestalten muß, und welche wenigstens in den Seelen der Menschen und Thiere mit einem Wissen von ihnen verbunden sind und so zu einem bewußten Seelenleben führen. Eine andere Frage ist es aber, ob aus den angedeuteten Principien allein das Vorhandensein derjenigen Welt, welche uns factisch in der Erfahrung vorliegt, auch nur im Entferntesten begreiflich ist. In ihr finden wir zahllose Einrichtungen — am Unzweideutigsten in den lebenden Organismen —, durch welche gewisse Ziele erreicht werden, die für das Bestehen und Gedeihen kleinerer oder größerer Ganzen geradezu unentbehrlich sind; und zwar greifen in ihnen eine unendliche Menge einzelner Theile auf eine so wunderbar künstliche Weise in einander, daß ein vollständiges Begreifen derselben eine vollständige Einsicht in ihren Bau und in ihre Wirkungsart menschliche Fas-

sungskraft weit übersteigt. Daß diese kunstvollen Einrichtungen einem rein absichtslosen Zusammentreffen der Elemente ihren Ursprung verdanken, ist in so hohem Grade unwahrscheinlich, daß man es geradezu als unmöglich bezeichnen kann; und auch durch die neuen Darwin'schen Theorien, auf welche Herbart natürlich noch keine Rücksicht nehmen konnte, ist diese Unwahrscheinlichkeit keineswegs beseitigt worden.*) Es ist daher im höchsten Grade wahrscheinlich, ja man kann fast sagen gewiß, daß in die Reihe der Begebenheiten, welche zu der Entstehung jener kunstvollen Einrichtungen geführt haben, irgendwo der Vorbegriff von dem, was durch sie in die Wirklichkeit eingetreten ist, eingegriffen habe, daß sie mithin einer absichtlichen Einwirkung ihren Ursprung verdanken.

Bis soweit kann die Untersuchung auf verläßlicher Grundlage fortgeführt werden, aber von da an verliert sich jeder sicher leitende Faden. Versuchen wir, von jener unendlichen Macht, welche mit einer Einsicht und Kraft, die die der Menschen und andrer ähnlicher, endlicher Wesen bei weitem übersteigt, uns irgend bestimmtere Begriffe zu bilden, so finden wir nicht allein, daß es an allen nöthigen Daten zu ihrer Bildung fehlt, sondern wir verwickeln uns auch in die größten Schwierigkeiten, ja in Widersprüche; und mit Recht warnt Herbart vor dem Versuche, das Göttliche dadurch erreichen zu wollen, daß man gewisse Elemente in unsern Natur- und Weltbegriffen wie in einer mathematischen Formel bis ins Unendliche steigert, indem auf diesem Wege leicht ein etwa begangener Fehler bis ins Unendliche vergrößert werden könnte. Die Begriffe, durch welche Natur und Welt uns wenigstens einigermaßen und im Allgemeinen begreiflich werden, erweisen sich als ungenügend zur genauen Erfassung des unendlichen Urhebers und Leiters aller Dinge: mit Recht nennen wir ihn daher ein außerweltliches Wesen und bezeichnen seine Einwirkung auf Welt und Menschen als eine übernatürliche. Unser Trieb nach Wissen und Erkenntniß kann, soweit er auf das Göttliche gerichtet ist, keine Befriedigung finden; wir müssen darauf verzichten, zu einer auch nur einigermaßen genügenden Erkenntniß Gottes zu gelangen. Unser moralisches Bedürfniß nöthigt uns aber, in Gott dieselben Ideen des Guten und Schönen, welche wir in den Gemüthern edler Menschen als treibende Kräfte wahrnehmen, als vorhanden vorauszusetzen; nur daß sie in Ihm in voller Reinheit vorhanden sind und unbeeinträchtigt von niedern selbstischen Trieben. Das Gute ist gut, das Schöne ist schön, nicht deshalb, weil Gott es will, sondern Gott will es, weil es gut und schön ist; und es würde gut und schön bleiben, auch wenn ein böser Dämon die Welt beherrschte und an der Bestrafung des Guten und der Vernichtung des Schönen seine Freude hätte.

Es ist kein geringes Verdienst Herbarts, daß er die Unabhängigkeit der ethischen Principien von unsern religiösen Ueberzeugungen in ein klares Licht gesetzt, daß er sie wissenschaftlich begründet und wissenschaftlich durchgeführt hat; das Verdienst ist ein doppeltes für unsere Zeiten, in denen die religiösen Ueberzeugungen so sehr ins Schwanken gerathen sind und so viel von ihrer Wirksamkeit eingebüßt haben. Ganz etwas Andres aber als die wissenschaftliche Begründung der Moral sind die Mittel und Wege, durch welche das Gute und Edle in die Wirklichkeit eingeführt, durch welche ihm die Herrschaft gesichert werden kann in den Gemüthern der Menschen. Für die Verwirklichung der Ideen ist es gewiß

*) Siehe den Aufsatz des Verfassers in „Ziller's Jahrbuch für wissenschaftl. Pädagogik, Jahrg. V. S. 90 u. f."

nicht gleichgültig, ob man annimmt, sie haben allein eine Stätte gefunden in den Gemüthern einiger wenigen edlen Menschen von beschränkten Kräften; oder ob man die feste Ueberzeugung hegt, es gebe eine höhere Macht, welche einen Einfluß ausübt auf den Lauf der Dinge, welche in ihrem Handeln bestimmt wird durch jene von ihrer eigenen Würde getragenen Ideen, und zwar allein durch sie und durch nichts Andres neben ihnen. Wohl ist es genug, das Gute gewollt zu haben, und wer in seinem guten Wollen fest und unabänderlich beharrt, der kann sich sicher in seinem Gewissen vollständig beruhigt fühlen. Aber wie Wenige haben die innere Kraft in ihrem Wollen zu beharren, auch dann, wenn sie die Unmöglichkeit des Vollbringens klar vor Augen sehen; und selbst diese Wenigen werden Trost und neue Kraft in dem Gedanken finden, daß die Verwirklichung des Guten und Schönen nicht schwacher menschlicher Kraft allein anheim gegeben ist, daß eine Macht und Einsicht, welche menschliche Macht und Einsicht unendlich überragt, sie in die Hände genommen hat und sicher einem guten Ende entgegen führen wird, daß sie mit jedem guten Wollen einen Baustein geliefert haben zum Aufbau des Reiches Gottes auf Erden! Und wie ist es, wenn der Mensch sich selber sagen muß, daß er es am guten Willen habe fehlen lassen, daß sein Willen nicht die Reinheit und die Kraft besessen habe, welche er hätte besitzen sollen? Wird er da des Trostes entbehren können, welchen der Gedanke an einen allliebenden und verzeihenden Gott ihm verschafft; wird nicht dieser allein im Stande sein, ihn vor dem Versinken in Muthlosigkeit und Verzweiflung zu bewahren?

Daß bei solchen Ansichten Herbart der Kirche überhaupt nicht feindlich entgegentreten konnte, versteht sich wohl von selbst. Aber seine Psychologie hatte ihn auch die stille Macht des Gewordenen kennen gelehrt: sie hatte ihn gelehrt, den Lauf der verborgenen Wurzeln zu verfolgen, durch welche das innere geistige Leben seine Nahrung schöpft, den der verborgenen Fäden, durch welche es geleitet wird; sie hatte ihn einsehen lassen, daß es zwar nicht leicht ist, jene Wurzeln und Fäden zu zerstören, aber noch unendlich viel schwerer, sie, wenn sie einmal zerstört oder geschwächt sind, wieder zu erzeugen, wieder zu stärken oder durch neue zu ersetzen. Er mußte deshalb zu der Ueberzeugung gelangen, daß auch den Kirchen, wie sie einmal historisch geworden sind, die höchste Achtung gebühre, daß keine Philosophie sie in ihrer Wirksamkeit ersetzen könne, daß sie sich also auch hüten müsse, leichtsinniger Weise die eigenthümlichen Grundlagen anzutasten, auf denen sie beruhen, daß sie nur mit vorsichtiger Hand Auswüchse wegschaffen dürfe, aber auch solle, welche ihre Wirksamkeit beeinträchtigen oder gar ins Verderbliche verkehren. Aber ebenso klar ist es, daß nach diesen Ansichten — und das würde Herbart vielleicht noch deutlicher ausgesprochen und bestimmter hervorgehoben haben, wenn er 50 Jahre später gelebt hätte — die verschiedenen Kirchen nur Einrichtungen sind im Dienste der Menschheit, daß sie daher nur diejenigen äußern Mittel, nur diejenige Macht und Herrschaft beanspruchen dürfen und sollen, welche zur Leistung ihrer, allerdings unentbehrlichen Dienste durchaus erforderlich sind. Für die Idee einer Kirche, welche als Selbstzweck dastehen könnte und kraft der in ihr selbst liegenden, ihr unmittelbar zustehenden Würde eine unbedingte Herrschaft in Anspruch zu nehmen berechtigt wäre, findet sich in der Herbart'schen Philosophie keine Stelle. Denn den Gedanken, daß die Kirche eine Einrichtung sei, von Gott gewollt, damit ihm die gebührende Ehre erwiesen werde, muß die Herbart'sche Philosophie, als ein geradezu unsittliches Element in den Begriff Gottes hineintragend, entschieden zurückweisen.

Man hat Herbart den Vorwurf gemacht, daß er wenigstens in seinen beiden größern Werken, in der allgemeinen Pädagogik und in dem Umriß pädagogischer Vorlesungen, der religiösen Erziehung, der Erweckung des religiösen Interesses, nicht die gebührende Stellung angewiesen habe. Will man damit sagen, Herbart habe den Werth dieses Theiles der Erziehung unterschätzt oder doch nicht gebührend anerkannt, so ist jener Vorwurf sicher nicht begründet. Dagegen ist es richtig, daß er in jenen Werken, was die systematische Gliederung anbetrifft, der religiösen Bildung, der Erweckung des religiösen Interesses nur einen Platz neben andern Erziehungsmitteln gegeben hat, während ihr doch eine hervorragende Stellung gebührt, die ihr auch später von Ziller angewiesen ist. Indessen hat Herbart diesen Fehler, wenn es überhaupt einer ist, in einer ältern Abhandlung „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. 1804“ nicht begangen, und es mag daher die entsprechende Stelle, um zugleich eine Probe Herbart'scher Darstellung zu geben, hier Platz finden:

„Es versteht sich, daß die einfachen Grundurtheile über den Willen, zwar nicht als Formeln, aber als Beurtheilungen individueller Fälle, eben wegen ihrer Einfachheit und absoluten Priorität schon dem Kinde nicht entgehen können, wofern ihm nur die Gelegenheiten von der Umgebung dargeboten werden. Es ist oft gesagt und hoffentlich allgemein erkannt, daß die zärtliche Sorge der Mutter, der freundliche Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses, vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller Reinheit und Würde dastehen müssen; weil es nur beurtheilt, was es bemerkte, ja weil das, was es sieht, ihm das einzig Mögliche und das Muster seiner Nachahmung ist.“

„Gesetzt, diese erste Bedingung sei erfüllt (oder späterhin erträglich ersetzt durch die wohlthätige Humanität eines nicht gemeinen Lehrers), wie schreitet von hieraus die Erziehung weiter? Sie muß den engen Kreis verlassen; sie zeigt die tadelnswertheste Schwäche, wenn sie das Kind, was hier ausgelernt hat und weiter blickt und strebt, noch länger auf das Nächste beschränken will. — Aufwärts und abwärts hat sie fortzuschreiten. Aufwärts gibt es Einen Schritt, nur Einen und nichts höheres mehr. Abwärts eine unendliche Weite und Tiefe. Nach jener Seite muß das übersinnliche Reich sich öffnen, denn im Sichtbaren ist der Familienkreis selbst das Schönste und Würdigste. Aber nach der entgegengesetzten Seite hin liegt die Wirklichkeit; und zeigt theils von selbst mit zudringlicher Sinnenklarheit ihre Mängel und ihre Noth, theils ist es Pflicht der Erziehung, vollends aufzudecken, was der Zögling nicht sieht und doch sehen muß, um als Mensch leben zu können.“

„Da aber die Contraste einander gegenseitig heben, je weiter sie sich von der Mitte entfernen, so würde man leicht auf die Regel kommen: immer nach beiden Seiten zugleich und gleichmäßig fortzugehen, um neben immer stärkerem Schatten immer stärkeres Licht nur desto glänzender hervortreten zu machen — wenn nur der Weg nach beiden Seiten hin gleich offen wäre, und auf ähnliche Art fortliefe.“ —

„Gott, das reelle Centrum aller practischen (sittlichen) Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Aelteste und Erste, bei dem alle Besinnung des, aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse; um, wie im eignen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen. — Aber eben darum, weil das Höchste schon unter den frühesten

Gedanken, an welchen die Persönlichkeit des werdenden Menschen hängt, sich seinen Platz befestigen soll; und weil es, als das Höchste, nun ferner nicht mehr erhöht werden kann: so ist Gefahr, man werde es, bei fortdauerndem Hinheften auf den einen, so einfachen Punkt, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen; und langweilig darf der Gedanke, der unaufhörlich die menschliche Schwäche beschämt und tadelt, gewiß nicht werden, oder er erliegt der ersten Verwegenheit, womit der speculirende Trieb es unternimmt, sich seine Welt selbst zu bauen. — Lieber noch sollte man die Idee weniger wach erhalten; um sie zu der Zeit unverdorben vorzufinden, da der Mensch zur Haltung in den Stürmen des Lebens ihrer bedarf. Aber es giebt ein Mittel, sie langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden, und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, — ein Mittel, das demjenigen, der sie theoretisch kennt, zugleich für das einzige gelten muß — dies nämlich, sie fortdauernd durch den Gegensatz zu bestimmen.“ Herbart verstattet also dem eigentlichen Religionsunterricht nur eine geringe Extension, fordert aber um so dringender, daß der religiöse Gedanke den ganzen auf das Weltliche sich beziehenden Unterricht, daß er die ganze Erziehung durchdringe.

Die vorliegende Darstellung der Verdienste, welche sich Herbart um die Pädagogik und ihre Hülfswissenschaften erworben hat, kann der Natur der Sache nach nur eine sehr unvollständige sein. Sie muß sich begnügen auf die neuen Grundlagen hinzuweisen, welche Herbart jenen Wissenschaften gab, ohne selbst in dieser einen Beziehung irgend einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können; sie muß aber, um nicht gar zu weitläuftig zu werden, von Vornherein verzichten auf eine Schilderung dessen, was von ihm für die Vollendung des Baues selbst geleistet worden ist. Aber auch das, was er dafür geleistet hat, ist von der allerhöchsten Bedeutung. Einige jener Wissenschaften, wie die allgemeine Metaphysik und die reine Ethik — um die Logik hier ganz außer Acht zu lassen — haben es mit einer bestimmten, begränzten Zahl von Problemen zu thun. Man kann wohl mit Recht behaupten, daß diese von Herbart im Wesentlichen vollendet sind: wer an seinen Principien festhält, der wird nichts Wesentliches an ihnen zu berichtigen und zu ergänzen finden, mögen sie vielleicht auch noch in Kleinigkeiten der verbessernden und berichtigenden Hand bedürfen. Andre, wie die Psychologie, die Naturphilosophie, die Anwendungen der practischen Philosophie auf Politik, Gesellschaftswissenschaft und Pädagogik, sind ihrer Natur nach unbegränzt: trotz des Erstaunenswerthen, was Herbart für sie, namentlich für Psychologie und Pädagogik geleistet hat, bleibt noch ein weites Feld für seine Nachfolger übrig. Sie gründen sich auch nicht allein auf jene allgemeinen, einem jeden zu Gebote stehenden Erfahrungen, welche der Metaphysik und Ethik zur Grundlage dienen; sie stehen in mannigfachen engen Beziehungen mit andern Wissenschaften. Die Fortschritte der letztern, das Aufschließen ganz neuer Erfahrungsgebiete und die gründlichere Ausbeutung der ältern können auf sie nicht ohne Einfluß bleiben. Herbart würde z. B. seine Naturphilosophie heute gewiß nicht mehr so schreiben, wie er sie geschrieben hat. Aber auch hiervon abgesehen: von dem allgemeinen menschlichen Schicksale, in Irrthümer zu verfallen, ist Herbart sicher auch nicht frei geblieben. Ob die Principien, von denen er ausgeht, wahr sind oder nicht, darüber wird noch gestritten; aber das wird man ihm zugestehen müssen, daß er diejenigen, von deren Richtigkeit er überzeugt war, mit einer Consequenz festgehalten hat, daß er von ihnen aus mit einer

Besonnenheit aber auch mit einer Ausdauer fortgeschritten, daß er von ihnen aus zu so reichen und fruchtbaren Ergebnissen gelangt ist, wie nur Wenige, wie vielleicht auf philosophischem Gebiete Niemand außer ihm.

Es ist nicht ohne Interesse, die pädagogischen Arbeiten Herbarts mit denen zweier seiner — ältern — Zeitgenossen, mit denen Fichte's und Pestalozzi's, zu vergleichen. Beide sind auf einem ganz andern Wege zur Pädagogik gelangt als Herbart: gedrängt von der Noth des Augenblicks sahen sie keinen andern rettenden Ausweg als eine bessere Erziehung des heranwachsenden Geschlechts. Fichte, bis in die innerste Seele ergriffen von der Noth und Schmach des deutschen Volks, hielt 1807—8 seine Reden an die deutsche Nation, die mehr als bloße Reden, die eine That in jedem Sinne des Wortes waren: die gegenwärtige Generation als unrettbar verloren aufgebend, sah er das einzige Heil für das deutsche Volk, ja für die Menschheit darin, daß die heranwachsende dem Einflusse der Erwachsenen entzogen, daß ein ganz neuer Sinn und Geist in ihr herangebildet werde. Dem menschenfreundlichen Pestalozzi zerriß die Noth der niedern Volksklassen das Herz; er fühlte und erkannte, daß ihr materielles Elend zum großen Theil aus ihrem sittlichen entspringe, daß dem einen nur mit dem andern abgeholfen werden könne. Von der innigsten Menschenliebe getrieben mußte er sich nach Mitteln umsehen, durch welche unmittelbar auf die große Masse des Volks eingewirkt werden könnte. Den hohen Ehrenplatz, den beide durch ihre Bestrebungen sich erworben haben, wird kein Billigdenkender ihnen streitig machen; aber der Umstand, daß sie in der Noth und unter dem Drange des Augenblicks handelten, mußte den *wissenschaftlichen* Werth ihrer Arbeiten jedenfalls beeinträchtigen. Sie fühlten sich gedrungen etwas zu schaffen, was unmittelbar brauchbar sei: die wissenschaftliche Pädagogik, wenn sie auch nicht in unerreichbarer Höhe über Zeiten und Nationen schweben kann und darf, hat nicht die Aufgabe, für vorübergehende Nöthe Abhülfe zu schaffen; sie hat vor allen Dingen ein Ideal für die Erziehung festzustellen; und dann zu überlegen, wie weit und durch welche Mittel die Wirklichkeit ihm näher gebracht werden könne. Fichte's pädagogische Ansichten sind — man kann wohl sagen, glücklicher Weise — ohne dauernde Wirksamkeit geblieben. Pestalozzi's ungemeiner Einfluß auf Pädagogik und Volksbildung ist über allem Zweifel erhaben; er hat ihn aber vorzugsweise ausgeübt durch den Geist, den er verbreitete: zur vollen wissenschaftlichen Klarheit ist er schwerlich durchgedrungen.

Herbart dagegen machte seine ersten erziehlichen Versuche, die seiner ganzen pädagogischen Wissenschaft zur Grundlage dienten, unter Verhältnissen, die den idealen so nahe kamen, wie es wohl sehr selten sonst der Fall sein dürfte. Er betrachtete es nicht als seine Aufgabe, im Dienste des Augenblicks thätig in das wirkliche Leben einzugreifen; sondern er suchte seinen eigentlichen Beruf darin, etwas Bleibendes, den Augenblick Ueberdauerndes zu schaffen, nicht im Dienste des Lebens, sondern der Wissenschaft, nicht für die Gegenwart, sondern für die Zukunft zu handeln. Es war für ihn ein leitender Grundsatz, daß jedes Versinken in die Geschäfte des Tages der Ruhe und Besonnenheit, welche zum gedeihlichen Betriebe der Wissenschaft erforderlich sind, nur Schaden bringe. Nur selten, und zwar am Ersten noch auf dem Gebiete der Pädagogik, erlaubte er sich eine Abweichung von diesem Grundsatze. So war es denn kein Wunder, daß seine pädagogischen Bestrebungen, in Hinsicht auf augenblickliche Wirksamkeit, wenn auch nicht hinter denen Fichte's, doch namentlich weit hinter denen

Pestalozzi's zurückstanden. Aber er durfte sich der Hoffnung hingeben, einen Baum gepflanzt zu haben, der noch in späten Jahren reiche Blüthen und Früchte bringen werde.

Und diese Hoffnung dürfte nicht betrogen haben! Gerade in den letzten Jahren haben die Bestrebungen, den Herbartschen pädagogischen Ideen eine weitere Ausbreitung zu verschaffen und sie der Verwirklichung näher zu bringen, einen neuen kräftigen Aufschwung genommen: die Namen Stoy und Ziller mögen hier stehen, um an bestimmte Thatsachen zu erinnern, nicht um irgend einen Vorrang vor andern Gleichstrebenden damit andeuten zu wollen. Die Umgestaltung des Schul- und Erziehungswesens in Oesterreich ist unter der directen Einwirkung Herbartscher Philosophie und der Herbartschen Pädagogik vorgenommen worden; und selbst in Preußen, wo beide so lange absichtlich niedergehalten worden sind, scheint sich ein Umschwung vorzubereiten oder vielmehr schon im Werden zu sein. Die Herbartschen Schriften finden eine größere Verbreitung, seine Ideen Eingang auch in die Köpfe solcher Schulmänner, welche nicht der eigentlichen Herbartschen Schule angehören. Bei der stillen Macht des Bestehenden ist es nicht zu erwarten, daß unsre Schulen sobald noch streng Herbartschen Ideen eingerichtet sein werden; aber innerhalb des Rahmens, welchen die bestehenden Einrichtungen feststellen, werden sie sich Geltung zu verschaffen wissen. Hoffen wir, daß es ihnen gelingen werde, auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts ein neues kräftiges und gesundes Leben hervorzurufen; hoffen wir, daß das, was in unserm Vaterlande in der Beziehung geschieht, auch auf andre Völker seinen Einfluß ausübe! Dazu möge der Allgütige, wenn es zum Heile gereicht, seinen Segen geben!

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben ꝛc.

Aus der Provinz Sachsen, die höheren Mädchenschulen betreffend.

1) Es ist in Halle ein Verein von Lehrern höherer Töchterschulen aus der Provinz Sachsen und den anliegenden kleinen Ländern zu einem Provinzial-Vereine zusammengetreten, der sich als Glied einem allgemeinen Vereine eingefügt hat, welcher, wie verlautet, im nächsten Sommer in Dresden tagen wird.

2) Nach einem Rescripte der Königl. Regierung in Erfurt soll den jungen Mädchen, welche die erste Klasse einer vollständig organisirten höheren Mädchenschule mit Erfolg absolvirt haben, auf das Zeugniß des Lehrercollegiums die Aufnahmeprüfung beim Eintritte in die Seminare erlassen werden.

Es ist eine sehr schwere Aufgabe, für die höheren Töchterschulen das Ziel zu bestimmen und die Schülerinnen bis zur Erreichung desselben festzuhalten. Die Forderungen, die an diese Schulen gemacht werden, sind

bei der Verschiedenheit der Ansichten über den weiblichen Beruf und seine Grenzen in gegenwärtiger Zeit sehr verschieden. Die Vereinigung der Lehrer dieser Schulen zum Austausche ihrer Erfahrungen wird zur Klärung der Ansichten über die Aufgaben derselben wesentlich beitragen, zumal da Männer an der Spitze stehen, welche extremen Richtungen entschieden abgeneigt sind.

Wenn der Staat die Berechtigung zu den Stellungen, welche er dem weiblichen Geschlechte in seinem Bereiche zugesteht, von der erfolgreichen Absolvirung der ersten Klasse einer vollständig organisirten höheren Töchterschule abhängig macht, so wird es dazu beitragen, Schülerinnen bis zur Erreichung des Zieles festzuhalten. Es würden das jedoch immer nur einzelne Fälle sein. Es haben deshalb die höheren Töchterschulen bei Feststellung des Zieles besonders mit den Ansichten und dem Willen des Hauses zu rechnen, das von seinem praktischen Standpunkte aus zwar die gesteigerten Forderungen, welche gegenwärtig an die Bildung des weiblichen Geschlechts gemacht werden, vollkommen gerechtfertigt findet, aber doch nicht geneigt ist, seine Töchter bis zum sechzehnten oder gar siebenzehnten Jahre auf der Schulbank sitzen zu lassen, weil es aus Erfahrung weiß, daß für eine Frau auch in den höhern Ständen zur Erfüllung der Pflichten ihres wichtigen und einflußreichen Berufes Schulkenntnisse selbst im vollsten Maße allein nicht ausreichen. Die Ansichten des Hauses in Bezug auf das von ihm gewünschte Ziel zu ermitteln, dazu würden statistische Feststellungen von Seiten der höhern Töchterschulen dienen, die dann bei Entwerfung eines Normalplanes zum Grunde zu legen sein würden. Von Wichtigkeit würde dabei sein, zu erfahren, in wie weit dieselben in großen Städten mit denen in mittleren übereinstimmen oder von ihnen abweichen.

M. H.

Ein Gedenkblatt an Hans Christian Andersen.

Aus der National-Zeitung von Hermann Kindt.

„Das Märchen meines Lebens“ ist aus; zwei liebe kindlich fromme Augen sind auf immer geschlossen, der Mund des liebenswürdigen Märchenerzählers ist auf immer verstummt. Aber noch lange wird der Nachhall seiner Dichtungen in Menschenherzen wiederklingen, voll und reich wie Sonntagsgeläute, wird die alltägliche Welt verschönen helfen wie Blumenduft und Vogelsang die Kindheit beglücken, die Alten wieder jung machen, und der Name Hans Andersen's wird der eines lebendigen Todten sein. Schönstes Vorrecht des Dichters, dieses Leben nach dem Tode!

Ein geistreicher Schriftsteller widmet ein schönes Buch „den drei großen deutschen Erziehern: Ludwig Beethoven, Ludwig Uhland, Ludwig Richter.“ Die Siebziger Jahre haben uns drei große Welt-Erzieher entrissen, die nach Kräften das Ihrige gethan, um ein besseres Einverständniß hervorzurufen zwischen Nation und Nation, Volk und Volk, Mensch und Mensch. Ihre Namen sind Charles Dickens, Fritz Reuter,

Hans Christian Andersen. Germanischen Ursprungs alle drei, soll der Deutsche sie besonders ehren und ihrer Mahnung Ruf verstehen. Sie haben von Menschenrechten, von Arbeit, von der Poesie des Lebens gesungen; kein „vergessenes Grab“ wird jemals ihre Asche decken, aber ihre schönsten Denkmäler mögen die Verwirklichungen ihrer menschlich edelsten Ideen sein!

In der dritten Nummer von „Hallberger's Illustrated Magazine“ erzählt uns eine Dame von einem Besuch in Dänemark und von ihrem Zusammenleben mit Andersen in dem Hause eines gemeinschaftlichen Freundes. Durch diese hübsche Erinnerung an den Märchen-Erzähler blickt das Gemüth eines Kindes, rein und ohne Falsch. Offen müssen wir jedoch hinzusetzen, eines verzogenen Kindes aber eines so liebenswürdigen, daß man ihm nicht böse sein kann. Was bei andern Dichtern Poetendünkel, Autorenstolz gewesen sein würde, war bei ihm, mit der vollen Lust am eigenen Schaffen, zu gleicher Zeit die Herzenssehnsucht, mitfühlende, nachempfindende Seelen für das Geschaffene zu finden. Wir hören, wie es ihn freudig durchschauerte, von seinem Ruhm bei Jung und Alt in England zu vernehmen; wie innig wohl es ihm that, zu wissen, daß seine Märchen der Sonnenschein um tausend und aber tausend Kinderleben seien. Mit einer herzlich naiven Offenheit las er gern aus Briefen an ihn die Stellen vor, die sich auf die Wirkungen seiner Werke bezogen, Briefe von Fürsten, Unbekannten, Müttern, literarischen Berühmtheiten aller Nationen. Einen Brief hielt er besonders hoch in Ehren, von Livingstone's kleiner sechsjähriger Tochter, die ihm darin für seine Güte gedankt, so viele hübsche Geschichten zu schreiben, und in ihrem lautern Kindesherzen gewiß gedacht, daß er sie für sie allein geschrieben. „Es durchwärmte mir das Herz,“ sagte er nach dem Vorlesen dieses Briefchens, „wenn die Kinder mir erzählen, daß sie mich lieb haben; aber ich glaube, die ganze Welt liebt mich, denn alle Welt liebt meine Geschichten, und meine Geschichten, das bin ich!“ Er schien zu gleicher Zeit in einer nur ihm angehörenden Welt zu leben, da alle seine Gedanken, selbst Handlungen so verschieden von denen seiner Mitmenschen waren. Dazu kamen seine wunderbaren Auslegungen der Vorfälle des täglichen Lebens, die ihn fast immer die gewöhnlichsten Vorkommnisse verschönen und mit einem märchenhaften Zauber umgeben ließen. So wollte eines Tages dem kleinen Töchterchen jenes Freundeshauses die Suppe nicht munden; eine „alte Mohrrübe“ darin sollte hart sein, und sie wurde sogleich der Vorwurf der kleinen Geschichte, die Mariechen hören sollte, wenn sie, wie es einem guten Kinde geziemt, ihre Suppe „rein ausäße.“ Wer konnte da widerstehen? Die Suppe und selbst die „alte eklige Mohrrübe“ wurden „rein“ aufgegessen, und als Belohnung gab es beim Nachtisch das folgende Mohrrüben-Märchen.

„Da war einmal auf dem Lande ein schöner Garten, in welchem man alle Arten lieblicher Dinge finden konnte. In einer Ecke aber, ganz abgelegen, unter der Erde, lebte eine ganz reizende Familie mit einer einzigen Tochter. Diese Familie hieß Mohrrübe; und Herr Mohrrübe und Frau Mohrrübe, und besonders Fräulein Mohrrübe waren alle sehr wohl er- und gezogen und thaten ihre Pflicht, wie sich's gebührte. Nun mußt du wissen, Mariechen, daß dieses Fräulein Mohrrübe ein sehr süßes und elegantes Geschöpf war. Sie war gerade und schlank gewachsen, hatte eine schöne Farbe und die reizendste grüne Halskrause in der ganzen Nachbarschaft. So mochten die Jünglinge des Landes sie denn auch leiden und kamen und machten ihr den Hof und flüsterten ihr ins Ohr, wie gar schön sie sie fänden, und wie einer von ihnen gern um ihre Hand gebeten hätte; aber ihr Vater, der schaute ernst darein, und die jungen Bursche wagten nicht so weit zu gehen. Außerdem wußten auch alle, daß ihr Vater beabsichtigte, sie an einen dicken häßlichen alten Kerl zu verheirathen, der nicht

weit von ihnen wohnte und schon um ihre Hand gebeten hatte, als sie noch ein ganz kleines Ding war. Das arme kleine Röschen — das war ihr Name — wußte dies auch, und es machte sie sehr traurig; denn sie liebte ihren jungen Vetter von ganzem Herzen, einen kühnen flotten Jungen, der ebenso hübsch und schlank war wie sie selbst. Aber es war ganz umsonst zu hoffen, daß ihr Vater nachgeben würde; er hatte einmal gesagt, sie solle ihren alten häßlichen Bräutigam heirathen, und so mußte sie ihn denn nehmen, wenn er sie nicht ruhig und willig seinem jungen Nebenbuhler überlassen wollte. Aber der Alte hatte ein hartes, steinernes Herz, und erklärte rundweg, er wolle sie heirathen, ob sie ihn möchte oder nicht, und er würde nicht auf ihre Thränen und Bitten hören, wenn sie ihn angehen würde, sich eine andere Braut unter den schönen Mohrrübinnen des Landes zu suchen, sondern er beeilte die Hochzeit, kaufte alles, was nöthig war, für sein neues Haus und selbst den Brautring, und bestellte Punsch, der an seinem Hochzeitstage getrunken werden sollte. Das war sehr grausam und herzlos, aber er frug nichts danach, denn er war eines jener selbstsüchtigen Geschöpfe, die nur thun, was ihnen selbst gefällt. Und das arme kleine Röschen saß in ihrem Zimmer ganz allein und weinte, bis sie ganz dünn wurde. Ihre Freundinnen hatte jede auf beste Art alles gethan, das Herz dieses häßlichen, dicken, rothnasigen alten Mohrrübers zu erweichen und versucht, ihn zu überreden, die junge Dame, die ihn ja doch nicht liebte, nicht zu heirathen; aber er wollte auf keine von ihnen hören und ließ ihren Vater sein gegebenes Wort halten und sie niemand sehen, bis der Hochzeitstag vorüber wäre.

„Endlich kam der große Tag herbei. Alle Gäste waren geladen und jedermann kam. Die Braut war angethan mit ihrem vollen Brautstaat und stand vor dem Altar an der Seite ihres häßlichen Bräutigams, der noch wichtiger und steinherziger aussah denn je. Grade als die schöne Braut einen letzten verzweifelnden, herzzerreißenden Blick auf den Vetter, den sie liebte, geworfen und sich in ihr grausames Schicksal ergeben hatte, da plötzlich hörte man einen furchtbaren Krach von oben herab, und ehe irgend einer Zeit hatte sich umzuschauen, wie es eigentlich geschah, wurde der häßliche alte Bräutigam bei seiner grünen Halskrause ergriffen und über ihre Häupter emporgezogen und nicht mehr gesehen.

„Alle waren sehr erfreut, denn nun konnte Röschen denjenigen, den sie liebte, heirathen, und beide brauchten nicht länger traurig und sorgenvoll zu sein. Und das that sie auf der Stelle, und sie sind immer seitdem sehr glücklich gewesen. Und nun, klein Mariechen, muß ich dir auch noch erzählen, daß es der gute alte Gärtner war, der den häßlichen Bräutigam von der Seite seiner jungen Braut weggezogen hatte; denn weil der Alte so grausam und herzlos war, hatte der Gärtner ihn hinweggenommen aus dem glücklichen Lande, in dem er lebte, und ihn der Jungfer Köchin überliefert, die ihn in Stücke schnitt, ihn in der Suppe kochte und auf den Tisch zum Mittagsmahl brachte, weil er doch eben kein besseres Loos verdient hatte!“

Ein vortrefflicher Märchenerzähler, war Andersen nicht minder vortrefflich als Vorleser. Er liebte es natürlich, seine eigenen „Geschichten“ vorzulesen, besaß eine höchst biegsame, gefühlvolle Stimme, die sich ganz in die Geschichte und in die Personen hineinzuleben wußte, und hatte dabei den allen Dichtern sonst seltenen Vorzug, nicht zu lange zu lesen. Einmal, als eine Dame ihm ihren Dank für eine solche Vorlesung ausgesprochen, rief er: „Wenn eine Dame Klavier spielen kann, so mag sie andere gern ihr Talent hören lassen, ein Maler zeigt seine Bilder — warum sollte ich nicht meine kleinen Geschichten erzählen, denn das ist meine von Gott empfangene Gabe!“ Saß er still, während Musik gemacht oder Unterhaltung gepflegt wurde, so liebte er es, à

la Fröhlich und Paul Konewka Bilder meist phantastischen Inhalts aus schwarzem Papier auszuschneiden und dies mit einer Meisterschaft, die in Erstaunen setzte. Blumen liebte er über Alles und hatte das schöne Talent, diese lieblichen Kinder der Erde in herrliche Kränze und Sträuße zu winden. Sein Leben war ein mäßiges, geregeltes. Er war freundlich und liebevoll gegen Alle, besonders gegen Kinder und Untergebene, wie auch, und das versteht sich bei einer solchen Natur eigentlich von selbst, gegen Thiere. Der Verlust eines Freundes schien ihm das Herz zu brechen, und dieses Herz war besorgt für Leidende und Arme. Er liebte die Arbeit, die Geselligkeit, die Menschen. Ihm war die schöne Aufgabe anheimgefallen, die Welt zu verschönen, d. h. wie sich die Welt in unserm Innern wiederspiegelt. Wie redlich er dies gethan, das lebe in unsern dankbaren Herzen mit seinem Namen fort und fort!"

M. H.

Berliner Schul-Nachrichten.

Der geschäftsleitende Ausschuß des deutschen Lehrervereins ist gegenwärtig mit einer interessanten statistischen Arbeit beschäftigt, die für den Schulkalender für 1876 bestimmt ist. Es ist dies eine ausführliche Statistik über das Vereinswesen der deutschen Volksschullehrer, welche alle Zweige desselben umfassen soll. Gleichzeitig sammelt der Ausschuß umfassendes Material, um daraus ein Bild des gegenwärtigen Standes der öffentlichen Fürsorge für die Hinterbliebenen der Volksschullehrer zu geben. —

Die Schulvorsteher und Hauptlehrer der städtischen Schulen sind durch Cirkularverfügung der Schulbehörde abermals angewiesen worden, darauf zu halten, daß die Kinder beim Verlassen der Schulräume ruhig nach Hause gehen. Es ist wiederholt vorgekommen, daß durch den Uebermuth größerer Gruppen von Schulkindern Unglück herbeigeführt worden ist, namentlich durch das beliebte Scheumachen der Pferde. Die Knaben, welche solchen Unfug verüben, sollen im Betretungsfalle sofort zur Anzeige gebracht werden, um die mehr als zwölfjährigen der polizeilichen Bestrafung, die jüngeren aber der Schuldisciplin zu übergeben. —

Der Gedanke, in den Schulen den Schwimm-Unterricht ebenso obligatorisch zu machen wie den Turn-Unterricht, findet in immer weiteren Kreisen Vertreter. Zu den Verfechtern dieses Grundsatzes gehört auch der erste Civillehrer an der Centralturnanstalt, Prof. Dr. Euler. Seinen Bemühungen ist es gelungen, den Schwimm-Unterricht an der Centralturnanstalt obligatorisch zu machen. —

Der Verein für Reform der Schule hat für dies Jahr als Preisaufgabe „die Grundzüge eines Unterrichtsgesetzes nebst Motiven" aufgestellt und für die beste der bis zum 15. Februar 1876 einzusendenden Arbeiten 150 Thlr. ausgesetzt. Sämmtliche für die Konkurrenz bestimmte Arbeiten sind mit einem Motto zu versehen und an den Schriftführer des Vereins, Herrn Dr. Schläger, Bellevuestraße 16 zu adressiren.

Mit Genehmigung des Oberpräsidenten der Provinz Brandenburg soll in den hiesigen Gemeindeschulen fortab in Bezug auf den Konfirmandenunterricht der evangelischen Schüler kein Zwang mehr ausgeübt werden, jedoch den Herren Schul-Inspektoren und Schulkommissions-Vorstehern das Recht gewahrt bleiben, eine moralische Einwirkung

auf einen ordnungsmäßigen Besuch des Konfirmandenunterrichts zur Geltung zu bringen. Die Hauptlehrer und Schulvorsteher sind deshalb angewiesen worden, fortab vor Beginn des jedesmaligen Semesters alle diejenigen Kinder in einer Liste namhaft zu machen, welche in der letzte Hälfte des 13. Lebensjahres sich befinden und noch keinen Konfirmandenunterricht besuchen.

Lehrer-Versammlungen.

1.

Der „Evangelische Lehrerbund" im nord-westl. Deutschland.

Der Materialismus erkennt in dem Christenthum, welches im Gegensatze zu ihm das Gemeine, Niedere, Sinnliche, Thierische in den Menschen beschränkt und die Keime zu einem geistlichen und göttlichen Sinne, Wesen und Leben durch neue Lebenskräfte, die es ihnen zuführt, befruchtet und entwickelt, mit Recht seinen größten Gegner und gefährlichsten Feind. Es ist deshalb ganz natürlich, daß in einer Zeit, in welcher der Materialismus nach der Herrschaft strebt, das Christenthum von allen Seiten Angriffe erfährt und daß man zu seiner Beseitigung kein Mittel für zu schlecht hält. In erster Reihe kämpfen gegen dasselbe die Materialisten par excellence oder Diejenigen, für die es nur Materie giebt und die eine schrankenlose Befriedigung der ihr innewohnenden Triebe als das Recht ihrer natürlichen Freiheit betrachten. Ihre Waffe, mit der sie ihre Angriffe auf das Christenthum unternehmen, ist die Lüge. Sie lügen, wenn sie behaupten, das Christenthum habe nur unheilvolle Wirkungen bei den Völkern hervorgebracht; denn die Geschichte von vor 2000 Jahren bis auf den heutigen Tag berichtet und verbürgt das Gegentheil. Sie lügen, wenn sie das, was das Christenthum bewirkt hat, der fortschreitenden Bildung und der damit verbundenen größeren Humanität zuschreiben; denn es ist Thatsache, daß selbst die humanen Bestrebungen derer, welche sich vom Christenthum haben losmachen wollen, unter dem Einflusse desselben stehen und von der Macht seines Geistes hervorgerufen werden. In zweiter Reihe stehen die, welche zwar Christen heißen, das alte wahre Christenthum aber abschaffen, und ein neues an seine Stelle setzen wollen, wie es dem Bedürfnisse und den Forderungen der Zeit d. h. ihrem fleischlichen Sinne entspricht. Denn es ist nichts anderes als der fleischliche Sinn des natürlichen Menschen, der sich nicht unter die Autorität der Offenbarung Gottes in seinem Worte im Glauben beugen will. Es sind das die Pharisäer unserer Zeit, die bei innerer Religionslosigkeit sich mit einer bloß äußeren Rechtschaffenheit begnügen. Ihr „Schwert", mit dem sie gegen das Christenthum kämpfen, ist die pharisäische Selbstgerechtigkeit. Diesen Feinden des Kreuzes Christi gegenüber steht die Schaar derer, welche festhalten an dem wahren, d. h. biblischen Christenthum, welche festhalten an der theuren evangelischen Kirche, die mit ihrem Bekenntnisse sich auf Gottes Wort gründet und darum die Bibelkirche genannt zu werden verdient. Wenn der Wolf um die Heerde schleicht, dann drängt sich dieselbe um so reger um den Hirten. Das ist die erfreuliche Wahrnehmung, die zu Hoffnungen berechtigt, daß jetzt die, welche auf Grund ihrer Erfahrungen an das Wort glauben: „Es ist in keinem Andern Heil, ist auch kein anderer Name den Menschen gegeben, darinnen wir sollen selig werden, denn allein in dem Namen Jesu Christi", sich enger an einander anschließen und zusammen festgeschlossen um Den schaaren, der gesagt und es bewiesen hat: „Ich bin ein guter Hirte, und erkenne die

Meinen, und bin bekannt den Meinen. Und ich lasse mein Leben für die Schafe." Es thun es die Pastoren, welche des von dem Erzhirten erhaltenen Befehles: „Weide meine Schafe", eingedenk sind und ihn im Herzen und auf dem Gewissen tragen. Es thun es die Lehrer, welche wissen, daß der Herr mit dem Worte: „Weide meine Lämmer" ein christliches Lehramt gestiftet hat und die es sich zur größten Ehre rechnen, jenen Auftrag erhalten zu haben. Und mit dieser großen Zahl von Pastoren thun es Tausende von Gemeinden, und mit der großen Zahl von christlichen Lehrern thun es tausende von christlichen Schulen.

Darin ist zu erkennen, was der Herr in einer Zeit will, die Vielen unverständlich und unbegreiflich ist. Es sind solche Zeiten in der heiligen Schrift vorhergesehen und auch schon dagewesen. Die Scheidung der Geister, welche sie bewirken, wenn es nothwendig wird, ist stets zum Heile der Kirche ausgefallen. In Berlin haben kürzlich Hunderte von evangelischen Geistlichen zugleich im Namen ihrer Gemeinden mit dem feierlichen Gelöbniß sich verbunden, in aller Treue festzustehen auf „dem einen Grunde, der gelegt ist," und nicht zu wanken und zu weichen. In Göttingen haben gegen 90 Vertreter von evangelischen Lehrervereinen sich gegenseitig gestärkt in dem Entschlusse, für die evangelisch-christliche Volksschule einzustehen und zu wirken, und ihren Kindern das köstliche Kleinod, christlichen Unterrricht und christliche Erziehung, zu erhalten.

Jeder Alleinstehende fühlt und erfährt, wie schwer es ist, sich gegen die unchristlichen Gedanken, welche die geistige Atmosphäre erfüllen, zu schützen und ihnen den Eingang in das Herz und in die Seele zu verwehren. Es ist Anschluß nothwendig zum eignen Schutze, um im Kampfe mit ihnen nicht zu ermüden und in der abspannenden Bewachung des schwachen Herzens nicht einzuschlafen. Es ist aber auch nothwendig, weil ihn das Christenthum für seine Segnungen ausdrücklich als Bedingung verlangt. Das Christenthum kommt nur zur vollen segensreichen Wirkung in der Gemeinschaft.

Es ist jetzt Jeder vor ein „Entweder" „Oder" gestellt — entweder: „Hosianna in der Höhe!" oder: „Kreuzige ihn." Ein Entschluß muß gefaßt werden. „Sehe Jeder, wo er bleibe u. s. v. „und wer steht, daß er nicht falle!" Ihn den Schwankenden zu erleichtern, theilen wir einen kurzen Bericht des „Reichsb." über die in Göttingen gepflogenen Verhandlungen mit. Er lautet:

„Am 28. und 29. Sept. tagte in Göttingen die dritte Generalversammlung des „Evangelischen Lehrerbundes". Nachdem zu Michaelis 1872 in Hamburg die constituirende Versammlung des Bundes stattgefunden hatte und 1873 Hamburg wiederum als Ort der ersten Generalversammlung ausersehen war, fand im vorigen Jahre die Versammlung in Bielefeld statt. Diesmal war es dem Bunde vergönnt, seine dritte Versammlung in der alten Musenstadt abzuhalten. Vom dortigen Zweigverein Göttingen-Grubenhagen freundlichst eingeladen, war der Vorstand dem ihm ausgesprochenen Wunsche gern nachgekommen, zumal der dortige Zweigverein der Zahl seiner Mitglieder nach einer der größten ist. Leider war es erst in den letzten Wochen möglich gewesen, den Ort der Versammlung bestimmt zu bezeichnen, weshalb dieselbe auch wohl nicht so stark besucht war, als die ihr vorangegangene. Doch mögen sich immerhin gegen 90 Theilnehmer eingefunden haben. Die mit den Bahnzügen aus der Ferne ankommenden wurden vom Ortscomite, an dessen Spitze Oberlehrer Wachtel-Göttingen stand, empfangen und nach dem Versammlungslocal geleitet. Das Comite hatte Alles aufgeboten, den Gästen den Aufenthalt so angenehm als möglich zu machen und war es ihm

auch gelungen, für Freiquartiere in hinreichender Zahl zu sorgen. Die Bürger Göttingen hatten sich gerne bereit erklärt, ihre Häuser den Gliedern des Bundes gastlich zu öffnen. Am Dienstag, 28. September, Nachmittags 5 Uhr, fand die Vorversammlung statt. In derselben hielt Lehrer Helmold-Herzberg einen Vortrag über Perikope und Kirchenlied, woran sich eine besonders lebhafte Debatte schloß. — Abends von 8—10 Uhr war die Sitzung des Ausschusses des Bundes, zu der die meisten Zweigvereine ihre Delegirten geschickt hatten; außer 4 Vorstandsmitgliedern waren 13 Delegirte erschienen. Der Vorsitzende, Hauptlehrer Götze-Hamburg, eröffnete die Versammlung mit Gebet, und sprach seine Freude über die große Zahl der erschienenen Delegirten aus, die ein erfreuliches Zeugniß vom Wachsen des Bundes sei. Nachdem das Programm und die Geschäftsordnung für den folgenden Tag festgestellt war, wurde über das vom Vorstand herausgegebene Monatsblatt verhandelt und beschlossen, dasselbe auch für das nächste Jahr in der bisherigen Gestalt erscheinen zu lassen. Dem ersten Vorsitzenden als Hauptredacteur wurden als Mitredacteur Pastor Landsberg-Berka und Rector Hark-Werther an die Seite gestellt, es ihm auch überlassen, durch Berufung anderer Mitglieder eine Redactionscommission zu bilden. Sodann ward vom Ausschuß statutengemäß die Wahl des Vorstandes für das nächste Jahr vorgenommen. Derselbe behielt im Ganzen seine diesjährige Zusammensetzung, nachdem der bisherige zweite Vorsitzende Director Dr. Bertheau-Hamburg auf seinen Wunsch aus dem Vorstand entlassen und an seine Stelle Oberlehrer Wachtel-Göttingen gewählt worden.

Die Hauptversammlung am Mittwoch begann Morgens 9 Uhr mit dem Gesang: Allein Gott in der Höh' sei Ehr. Hierauf sprach Superintendent Rocholl-Göttingen, anknüpfend an Joh. 14 das Eröffnungswort. Der HErr wünsche den Seinen seinen Frieden und der Frieden des Herzens allein sei das rechte Band, das die Glieder des Hauses zusammenhalte, das zu erlangen aber auch allein das Ziel der Schule sein müsse. Der Ruf nach Freiheit der Schule von der Kirche lasse die Kirche zittern, daß die jetzt mündig gewordene Tochter ihre Seele verliere. Die Seele der Schule aber sei der heilige Frieden. Der Lehrerbund wolle der Schule diesen Frieden erhalten und werde gewiß ein Kind des Friedens sein. In ihm seien die verschiedenen Confessionen der evangelischen Kirche vertreten; allen seinen Gliedern gegenüber werde er den Frieden bewahren. Er werde sich nie gegen andere Vereine hochmüthig stellen, nie aburtheilen über die Bestrebungen Anderer, nicht wieder schelten, wenn er gescholten werde. Der Bund wolle kein Element des Streites, sondern des Friedens sein. Und damit diene er in rechter Weise dem Vaterlande, denn der Friede sei wie für das Haus und die Schule, so auch für das Vaterland das einzige Heil. Der Bund möge Männer finden, fest, furchtlos, treu und demüthig, die ihm dienen in seiner Furcht und seinem heiligen Willen. Schließlich wünscht Redner, daß der Gesegnete die Generalversammlung des Lehrerbundes mit seinem Frieden segnen möge.

Hierauf begrüßte Oberlehrer Wachtel die Versammlung im Namen des Zweigvereins Göttingen-Grubenhagen. Er bezeugte seine Freude, daß der Vorstand Göttingen zum Ort der Zusammenkunft gewählt habe. Es sei zu bedauern, daß grade heute auch der Göttinger Kreislehrerverein seine Sitzung halte. Man habe dem Bunde dieses Zusammentagen zum Vorwurf gemacht. Wie dieser Vorwurf bereits öffentlich vom Redner zurückgewiesen sei, so wolle er dasselbe auch hier constatiren. Er erkläre, daß ihm der Tag jener Zusammenkunft nicht

bekannt gewesen, daß sich ferner die Verlegung der Zeit und des Ortes der Generalversammlung unübersteigliche Hindernisse in den Weg gestellt hätten. Der Lehrerbund wolle ja überhaupt sich keinem andern Vereine feindlich entgegenstellen. Er fasse sein Verhältniß zu andern Vereinen als ein ergänzendes auf. Der Bund wolle das Band zwischen Kirche und Schule nicht lockern, sondern befestigen; eingedenk des Auftrags des HErrn: Weide meine Lämmer. Einig in dem HErrn, möchten Alle als Bürger eines Reiches zusammentagen. Der vom Vorsitzenden, Hauptlehrer Götze-Hamburg, sodann erstattete Bericht über das verflossene Jahr konnte ein recht erfreuliches Wachsen des Bundes constatiren. Das Mitgliederverzeichniß zeigte mehr als 800 Nummern. Auch die Zahl der Zweigvereine sei auf 11 gewachsen. Hinzugekommen seien in diesem Jahre der schleswig-holsteinische Zweigverein mit 21, der an der Unterweser mit 60 und der Bielefelder mit 13 Mitgliedern.

Der Berichterstatter hob sodann den in § 1 der Statuten ausgesprochenen Zweck des Bundes hervor. Derselbe sei „eine Verbindung solcher Lehrer und Lehrervereine, die im positiven Glauben festhalten an den Bekenntnissen der evangelischen Kirchen, deren Glieder sie sind, und sich von diesem Grunde aus auf dem Gebiete der Schule die Hand reichen, um christliche Unterweisung und Zucht in Schule und Familie zu fördern und einander zur Vervollkommnung in theoretischer und praktischer Ausbildung für ihren Beruf Hülfe zu leisten.“

Den ersten Vortrag an diesem Tage hielt Waisenhaus-Inspector Bruns-Göttingen und beantwortete dabei die Frage: In welcher Weise soll auch der Lehrerstand das Gewissen des Volkes repräsentiren? Hieran schloß sich eine längere Debatte.

Die Versammlung genehmigte darauf die in der gestrigen Ausschußsitzung gefaßten Beschlüsse und bezeichnete als eventuellen Ort der nächstjährigen Versammlung Hannover oder Gütersloh.

Nach einer 1½stündigen Pause begann um 1 Uhr die Nachmittagssitzung. Zunächst verlas Oberlehrer Wachtel einen von Professor Krüger-Göttingen ausgearbeiteten Vortrag „über die wahre deutsche Volksschule“. — Den letzten Vortrag hielt Pastor Müller-Moringen über das Thema: „Die formale Bildung und die modernsten Pestalozzianer“. — Ueber beide Vorträge fand aus verschiedenen vom Vorsitzenden hervorgehobenen Gründen keine weitere Debatte statt.

Der Vorsitzende erklärte hierauf die Tagesordnung für erledigt. Er warf einen Rückblick auf die reichen Verhandlungen dieses Tages, dankte alle denen, die das Tagen des Lehrerbundes in Göttingen möglich gemacht und schloß mit dem Dank gegen den HErrn, der dem Bund bis hierher geholfen habe.

Das Schlußwort sprach Landsberg-Berka. Er erinnerte dabei an den ersten Klang, mit dem die Verhandlungen begonnen: Allein Gott in der Höh' sei Ehr. Dieser Klang sei in allen Vorträgen zu vernehmen gewesen: das Bekenntniß zum HErrn und der Preis unseres Gottes. Nur die Kraft Gottes könne unser Volk bewahren. Der Lehrerbund schreibe die evangelische Volksschule auf sein Panier. Er reiche damit seine Bruderhand Allen, die mit ihm das Evangelium vertheidigen wollen. Der Bund wolle keine Parteisache treiben, sondern nur dem Evangelium dienen. Die Versammlung wolle jetzt schließen mit dem alten Liede: „Ein' feste Burg ist unser Gott.“ Darin liege die Macht des Bundes. Darin stark, müsse er noch mehr thun, als bisher, seine ganze

Kraft einsetzen. Wenn man auch über das Bestreben des Bundes den Stab breche, das dürfe ihn nicht kümmern. Es sei zu wünschen, daß die Zeit herbeikomme, wo ein solcher Bund nicht mehr nöthig sei. Das werde dann sein, wenn das Evangelium die einzig erziehende Kraft werde. Redner wünscht schließlich dem Lehrerbund, der christlichen Schule und dem deutschen Vaterlande Gottes Segen.

Gekräftigt durch dieses ernste Mahnwort stimmte darauf die Versammlung getrosten Muthes das alte Lutherlied an, und wurden damit die Verhandlungen gegen 3½ Uhr geschlossen.

Ein darauf stattgefundenes gemeinschaftliches Mittagsmahl vereinigte die aus den verschiedensten Gauen des deutschen Vaterlandes Gekommenen in fröhlicher, inniger Weise.

Die Göttinger Freunde hatten dafür gesorgt, daß noch am Spätabend den Gästen durch musikalische Vorträge einige heitere Stunden bereitet wurden.

Auch wir freuen uns der Bestrebungen des „Evangelischen Lehrerbundes" und wünschen ihm ein ferneres fröhliches Gedeihen. Sein Hauptziel ist die Erhaltung der christlichen Volksschule. Wer sich mit ihm in diesem Streben einig weiß, möge sich ihm anschließen. Solche Einigung thut Noth und macht stark. Anmeldungen zum Beitritt nimmt der derzeitige erste Vorsitzende, Hauptlehrer Götze-Hamburg, entgegen."

(Im Anschlusse an den vorstehenden Bericht machen wir noch die bemerkenswerthe Mittheilung, daß in den anhaltinischen Ländern die Lehrer einen Antrag auf Anschluß des Landesvereins an den allgemeinen deutschen Lehrerverein, der durch die allgemeinen Lehrerversammlungen bekannt geworden ist, abgelehnt haben.)

2.

Wenn die Schwalben heimwärts ziehen, dann ziehen die Lehrer nach auswärts.

Der Erfolg der Schularbeit hängt zunächst von der leiblichen und geistigen Frische des Lehrers ab. Sie hat die Geisteskraft der Schüler anzuregen, welche den Unterricht in Anspruch nimmt. Damit in Verbindung stehen die Ferien und der allen Lehrern innewohnende Trieb, dieselben zu ihrer Erfrischung auf Reisen zu verwenden. Jeder sollte dem Triebe Folge leisten und in seinem Etat 10—15 Thlr. für Doctor und Apotheke in Abzug und für eine Reise in Ansatz bringen. Besondere Veranlassung dazu wird dem Lehrer geboten durch die verschiedenen Lehrervereine, die gewöhnlich in den schönen Tagen des Herbstes zusammen kommen. Erleichtert wird ihm die Ausführung durch den ermäßigten Satz der Eisenbahn und die gastfreie Aufnahme des Hauses, auf die er wegen seiner innigen Beziehung zu ihm Anspruch hat wie kein Anderer. So sieht man denn, wenn die Schwalben heimwärts ziehen, die Lehrer in Schaaren, ausstaffirt wie diese, nach auswärts ziehen, um Leib und Seele nach der erschlaffenden Arbeit des heißen Sommers zu erfrischen und sie für die sauere Arbeit eines langen Winters zu kräftigen und zu stärken. Auch in diesem Herbste sind sie zahlreich ausgeflogen und sind nach einer Reise in den sonnigen herbstlichen Tagen mit ihrer reinen und klaren Luft und nach einem treulich collegialischen Beisammensein mit gleichgesinnten Berufsgenossen mit neuer Frische und Freudigkeit, mit neuem Muthe und neuer Kraft zur Fortsetzung ihres wichtigen Werkes

heimgekehrt. Was sie dabei sonst noch an Gewinne mit nach Hause gebracht haben, mögen außer den obigen Mittheilungen noch zwei Berichte zur Kenntniß der Leser bringen.

Der „Reichsbote" berichtet:

„Aus Ostfriesland, 8. October. Die am 1. October zu Aurich abgehaltene General-Versammlung der ostfriesischen Lehrer, die von etwa 140 Mitgliedern besucht war, nahm bezüglich des Hauptgegenstandes der Tagesordnung: „Was ist erforderlich, wenn die Aufgabe des Religionsunterrichts (§ 15—21 der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872) erfüllt werden soll?" folgende vom Cantor Busemann und Präparandenlehrer v. d. Laan erhobene und begründete Behauptungen an: „Die Aufgabe des Religionsunterrichts kann nur erfüllt werden, wenn 1) dieser Unterricht nach einem sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplane, worin der Lehr- wie auch der Memorirstoff unter Berücksichtigung der örtlichen Schulverhältnisse festgestellt, nach dem inneren Zusammenhange geordnet und über die drei Unterrichtsstufen, dem Fassungsvermögen des Kindes entsprechend, vertheilt ist; 2) der Gesammtunterricht (namentlich der sprachliche) der Art ist, daß er den Religionsunterricht erläutert und unterstützt; 3) Alles aus den Religionsstunden fern gehalten wird, was nicht in die Schule gehört (Dogmatik ꝛc.) oder doch besser in anderen Stunden gegeben werden kann (Geographie ꝛc); 4) der Lehrer den Unterrichtsstoff nicht nur vollständig beherrscht, sondern es auch vermag, die Kinder dafür zu erwärmen und empfänglich zu machen; 5) das Leben in Gemeinde und Haus nicht zu sehr im Widerspruch steht mit dem, was durch den Religionsunterricht in der Schule erzielt werden soll." — Ein Antrag, sämmtliche Lehrer Ostfrieslands möchten sich verpflichten, hinfort keine Lehrerstelle mit einer Besoldung unter 400 Thalern anzunehmen," wurde — wie nicht anders zu erwarten war — abgelehnt, wäre auch wohl, wenn angenommen, undurchführbar geblieben. — Besser ist es, wenn die Regierung ihrerseits den berechtigten Klagen und Forderungen des immer noch vernachlässigten oder nicht genügend berücksichtigten, für das öffentliche Leben so bedeutungsvollen Lehrerstandes durch materielle Hebung des Schulwesens den Boden entzieht. Sollte das so lange schon erwartete Unterrichtsgesetz (wider alles Erwarten) noch länger auf der Gesetzesbühne auftauchen und — verschwinden, so möge ein „Noth-Dotationsgesetz" vorläufig aushelfen, um das Besoldungswesen, wie's recht und billig ist, zu ordnen. Die vom Herrn Cultusminister vorausgesetzten „leistungsfähigen Verbände" sind durch die Kreis- und Provinzial-Ordnungen (=Gesetze) nun ja geschaffen. Warum eine der „brennendsten" Fragen noch länger auf ihre Lösung warten lassen? — Zu Redacteuren des ostfriesischen Schulblattes wurden auf die nächsten drei Jahre einstimmig gewählt v. d. Laan-Jemgum und Uphoff-Bingum. Letzterer ist, wie einer der tüchtigsten Lehrer, so ein Mann von ausgesprochen conservativer Gesinnung, während ersterer uns nicht näher bekannt ist. — Das neue kolossale Seminar-Gebäude (Internat) zu Aurich ist nun so weit fertig gestellt, daß das Lehrerpersonal dasselbe hat beziehen können, während die Seminaristen am 1. April 1876 Aufnahme finden sollen. Man versichert, der Bau koste über 200,000 Thaler. Möge das Internat seine angeblichen Vorzüge praktisch bewähren. Und wenn Fachmänner solches von einer geschickten Direction abhängig machen, so erscheint diese Vorbedingung in Hinsicht auf den zeitigen Director, Herr v. Senden, im vollen Maße erfüllt."

Die Nat. Ztg. schreibt:

„Prenzlau, 30. September. Hier tagte am 28. und 29. d. M. der Pestalozzi-Lehrerverein der Provinz Brandenburg, von ca. 300 Mitgliedern, resp. 60 Delegirten des Provinziallehrervereins besucht. Es kam zunächst der Rechenschaftsbericht des Pestalozzivereins zur Vorlesung, der ein sehr erfreuliches Bild von der gemeinnützigen Wirksamkeit des wohlthätigen Vereins darbot. Der Verein, der durch freiwillige Beiträge seiner Mitglieder, zu denen auch Nichtlehrer zählen, die Mittel zur Unterstützung hilfsbedürftiger Lehrer-Wittwen und Waisen, sowie durch den Reinertrag seiner Buchhandlung in Neustadt-Eberswalde gewinnt, hat im vergangenen Jahre über 400 Unterstützungen von je 24—36 Mark ausgetheilt, 3 Waisen mit einem Kostenaufwande von circa 1500 Mark erziehen lassen und der Pestalozzi-Stiftung für Lehrerwaisen in Pankow bei Berlin 300 Mark Beihülfe gewährt, er sammelte außerdem ein Kapital zur Erbauung eines eigenen Waisenhauses, dessen Bau bald in Angriff genommen werden dürfte. Hiernach wurden die bisherigen Vorstandsmitglieder wiedergewählt, mit Ausnahme des wegen Emeritirung ausgeschiedenen Kantors Schulz in Neustadt, an dessen Stelle Dr. Horn, Lehrer an der höheren Bürgerschule daselbst, gewählt ward. Danach folgte eine Delegirten-Versammlung des Provinziallehrer-Vereins, die schließlich neue Vorstandsmitglieder wählte, und zwar Rektor Henkel in Soldin, Dr. Schnell und Lehrer Zemlin in Friedrichsfelde, Lehrer Lahn in Stolpe, Hauptlehrer Möglin in Landsberg a. W., Lehrer Neumann in Neustadt-Eberswalde und Hauptlehrer Hohenstein in Brandenburg a. H. Zu Vorstandsmitgliedern des Preußischen Landes-Lehrer-Vereins wurden Dr. Schnell und Rektor Henkel erwählt und dem bisherigen Vorsitzenden des Vereins, Rektor Seyffarth in Luckenwalde, der als Archidiakonus nach Liegnitz berufen ist und sich um den Verein die größten Verdienste erworben, der lebhafteste Dank für seine rastlose Thätigkeit ausgesprochen. Auch ist dieser ausgezeichnete Pädagog, dessen Ausscheiden aus dem Schulamt allgemein bedauert wird, zum Ehrenmitgliede des Vereins erwählt und ersucht worden, die von ihm redigirte „Preußische Schulzeitung" als „Centralblatt der preußischen Provinziallehrervereine" fernerweit herauszugeben. — Am 28. September tagte die Hauptversammlung des Provinziallehrervereins, in der zuvörderst der scheidende Vorsitzende ein Gesammtbild der jüngsten Vereinsthätigkeit entwickelte, worauf Dr. Schnell über den Kassenbestand berichtete und hervorhob, daß der Verein im letzten Jahre sich nahezu um 400 Mitglieder vergrößert habe. Die Reihe der Vorträge eröffnet der Lehrer Neumann aus Neustadt mit dem Thema: „Die ersten Schuljahre des Kindes, ein Beitrag zum heutigen Kulturkampfe", worin der gewandte Redner als ein guter Statistiker der Hauptsache nach die bisherige Vernachlässigung der Volksschule und die schlimmen Folgen davon mit Zahlen bewies, worauf folgende Resolution unter allgemeinster Zustimmung angenommen wurde: „Die Brandenburgische Provinziallehrerversammlung erklärt sich für die allgemeine Volksschule in dem Sinne, daß die Kinder aller Volksklassen bis zum 10. Lebensjahre in den öffentlichen Schulen gemeinsam unterrichtet werden." Hierauf folgte in sehr sachgemäßer, gründlicher, klarer und beredter Weise von Herrn Kantor Matthiolius-Flieth die Erörterung der Zeitfrage: „Wie gelangen wir zu einem auskömmlichen Gehalt." Man stimmte nachfolgenden Thesen bei: 1) Der Staat bildet, prüft, bestätigt, beaufsichtigt und besoldet die Lehrer. 2) Besoldet der Staat die Lehrer, so werden die Gemeinden nicht gegen eine bessere Besoldung, sondern sie werden mit den Lehrern für eine höhere Besoldung

kämpfen. 3) Besoldet der Staat die Lehrer, so werden die gehörigen Lehrerkräfte durch Erhöhung der Lehrergehälter herbeigeschafft werden, und die Folge wird sein: eine bessere Ausbildung der Lehrer, eine gründlichere Volksbildung, eine Verminderung der Schülerzahl in den einzelnen Schulklassen. 4) Die Schulen werden bei gleichen Lehrkräften besser gedeihen, da jeder Lehrer an geeigneter Stelle verwerthet werden kann. 5) Die Stellung des Lehrers wird eine seinem Stande angemessenere, würdigere, wenn er vom Staate besoldet wird. 6) Durch die Besoldung des Lehrers vom Staate wird der Mechanismus nicht in die Schule getragen." — Von dem zu gleicher Zeit in Greifswald tagenden Pestalozzi- und Lehrerverein der Provinz Pommern war inzwischen ein telegraphischer Gruß eingegangen und von der Versammlung erwiedert worden. Endlich beschloß die Provinziallehrer-Versammlung einstimmig, der Gesellschaft für Volksbildung in Berlin sich als korporatives Mitglied anzuschließen."

Nach andern vorliegenden Berichten haben auch in den andern Provinzen die Provinzial-Vorstände der Pestalozzi-Stiftung in ihren Jahresversammlungen Rechnung gelegt, die überall den erfreulichen Beweis lieferte, daß der Verein ernstlich bemüht ist, in dem Sinne des edlen Mannes zu wirken, dessen Namen er sich beigelegt hat.

M. H.

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Geschichtliches. Unterrichtliches.

(Fortsetzung von Nr. 13. 1875.)

(Zu Schartenmayer's humoristischem Heldenepos in Nr. 13 S. 350 sei nachträglich bemerkt, daß der Verf. der Aesthetiker Prof. Vischer in Stuttgart ist).

Fr. Ranke, Die großen Jahre 1870 und 71. Gekrönte Preisschrift. Nördlingen. C. H. Beck. 1873 (brosch. 39 S. 25 Pf., bei 25 Ex. 20 Pf.

Fr. Lampert, Kriegs- und Sieges-Chronik von 1870—1871. Für die Dank- und Denktage des deutschen Volkes. Zweiter Abdruck. Ebenda. 1873 (brosch. 40 S. 25 Pf., bei 25 Ex. 20 Pf.).

Beide Schriften, durch die Preisaufgabe der Conferenz für innere Mission in Bayern hervorgerufen, haben die Bestimmung, am nationalen Gedenktage unter der Jugend vertheilt zu werden. Daneben soll die erstere Schrift bei einer gottesdienstlichen Feier (kein übler Gedanke, etwa für Nachmittags, leicht auch mit Unterbrechungen bei Volksfesten) vorgelesen werden nach vorausgegangenem Loblied und nachfolgendem Friedensgebet, weshalb auch die etwa auszufallenden Abschnitte vermerkt werden. Satzbau, Eintheilung, Inhalt, Geist entspricht ganz seinem schönen volksthümlichen Zweck.

Das zweite Schriftchen (ohne Kapiteleintheilung) ist wegen seiner geschichtlichen Treue und national-christlichen Gesinnung, seinen sinnigen Uebersichten, treffenden Vergleichungen, schwungvollen Schilderungen auf besonderen Wunsch gedruckt worden und deuten die Auflagen auf eine große Verbreitung. Nur durch seine Anlage und den Periodenbau setzt es mehrgeübte Leser voraus, darum es auch eher zum Vertheilen als eigentlichen Vorlesen geeignet sein dürfte. Beide Schriftchen mögen uns ein gesegnetes Mittel sein, unser geeintes Reich auf der Grundlage zu erhalten, auf der ihm die glänzenden Siege erwachsen sind!

Gebetbüchlein für die Unter-, Mittel- und Oberklasse der Volksschule. Stufenmäßig geordnet und herausgegeben von einem Weimarischen Lehrerverein. Jena. Mauke. 1869 (brosch. 63 S.

Es sind Schulgebete allgemeinen Inhaltes (20), vor dem Unterricht Vor- und Nachmittags (12), Morgengebete (auch mit Bezugnahme auf die Jahreszeiten, die Wochentage) (45), Zu Anfang der Nachmittagsschule (3), Schlußgebete (21), Bei bes. Veranlassungen (Wochenanfang, Semesterschluß, Prüfung, Einführung eines neuen Lehrers, Schulhausweihe, Tod eines Mitschülers u. dgl.) (21), Christl. Festzeiten (8), immer für jede der drei Klassen, vorwiegend in Versen (auch von Hey, Güll, Gellert, Knack), ein Theil besonders bei den oberen Klassen in Prosa (auch von Luther, Möller, Psalmen). Der Geist ist ein christlicher. Der Lehrer, welcher noch nicht so zu beten weiß, kann es aus dem Büchlein lernen.

Fr. Brügel (luth. Pfarrer), Betbüchlein für Kinder. Bevorwortet von Pfr. Löhe. Nürnberg. J. Ph. Raw. 1865. (132 S. cart. 1 Mk. 20 Pf).

I. Gebete für kleine Kinder (allgemeine und Wochentag-Gebete für Morgens und Abends). II. Gebete für größere Kinder (für alle Morgen und Abende der Woche, einzelne Tageszeiten, auch beim Abendläuten, für Schulkinder, Eltern, besondere häusliche und geistliche Veranlassungen, Festgebete, für kranke Kinder. Nach Weise Spangenberg's auch mit Bibelsprüchen zur Uebung in der Gottseligkeit versehen, ebenso mit einzelnen Liederversen z. B. wenn man Nachts aufwacht: Ps. 27, 1; 23, 4; dazu der Vers: Mein Auge wacht Jetzt in der stillen Nacht 2c. Meistens aber kurze Gebete in Prosa. Löhe, der Meister an Verständniß für Gebetbücher, sagt im Vorwort: „Die Angehörigen junger Kinder, vor allem die Väter und die Mütter nehmen sich solche Betbüchlein zu Herzen, werden durch ihren Gebrauch zuerst selbst wieder Kinder und kindlich und lassen sich Herz und Mund füllen, um dann von Mund zu Mund wieder Herzen und Lippen ihrer Kinder zu füllen." So viel ist gewiß: ein wahrer Gebetsgeist, gewonnen aus den evangelischen Wahrheiten Gottes und angewandt für die Bedürfnisse des Kinderlebens, geht durch die kleine Sammlung. Die Anleitung zur Sündenerkenntniß und zur Fürbitte schlagen wir auch in pädagogischer Beziehung hoch an. Auch für Confirmanden und ältere Geschwister geeignet.

Dr. W. Dibelius, Gebete für die Jugend zum Haus- und Schulgebrauche. II. Aufl. Halle a. d. S. Georg Schwabe. 1867. (128 S. kart. 1 Mk. 25 Pf).

I. Häusliche Gebete (für Morgen, Abend, Tisch, besondere Fälle, aber nicht für Krankheiten). II. Schulgebete, mit Rücksicht auf die Jahreszeiten, Wochen- und Jahreswechsel, Rel.-Unterricht, Schulprüfung, Königs Geburtstag, Tod eines Mitschülers. Bestimmt für Kinder von 8—14 Jahren will das Büchlein den Schulandachten die-

nen und im häuslichen Kreise den religiösen Sinn fördern. Es ist eher aber ein Andachtsbuch, als ein Gebetbuch zu nennen mit seinen unkindlichen Reflexionen. Proben: „Ich schlief ruhig und sanft, ohne von mir etwas zu wissen." — „Bin ich nicht abermals gesund und heiter erwacht? Finde ich nicht zugleich die Bedürfnisse meines Lebens?" — „So oft meine Augen dem neu anbrechenden, allerfreuenden Sonnenlichte sich öffnen." — „Ich bin mir zwar bewußt weder einen meiner Mitschüler betrübt zu haben." — „Keine Beschäftigung ist unsrer Menschenwürde angenehmer." — Das schmeckt doch gar zu sehr nach dem Studiertisch eines rationalistisch denkenden Hauptes. Wie anders lautet von kindlichen Lippen das herzliche: Abba, lieber Vater! Die Gebete zum Königsgeburtstag und zum Tode eines Mitschülers sind noch die besten.

A. Bräm, Das Reich Gottes im A. Testamente. 2. Aufl. Heidelberg. C. Winter. 1868 (8. 256 S. 1 Mk. 60 Pf.).

Grundsätze: Wir müssen Ernst machen mit der Ueberzeugung, die heil. Schrift ist Gottes Wort. Der Bibelleser muß aber eine Anweisung erhalten um die biblischen Gedanken vergleichen und ihre Uebereinstimmung erkennen, den Gang des Reiches Gottes übersehen zu können, wozu auch Aufklärungen über Ort und Zeit oder Urtext gehören. Unsere theologischen Arbeiten sind zu wenig dem Laien zu Hilfe gekommen. Demgemäß gibt das Büchlein dem letzteren eine Anleitung, den Gang des Reiches Gottes in seinen Einzelheiten und seinem Zusammengefüge im A. Bunde zu erkennen, indem es überall auf die Erfüllung in Christo durch eine Menge von Sprüchen hinweist und dadurch lehrt die heil. Schrift durch sich selbst zu erklären. Auch Predigern und Stundenhaltern kann es dienen, besonders aber dem Religionslehrer. „Manches, das jetzt gar nicht oder nur auf eine erkünstelte Weise zur Sprache kommt, wird auf eine ungezwungene Weise sich von selbst zur Behandlung darstellen und die Einseitigkeit bei unsrer Jugend schwinden." Um einen Begriff zu erhalten von der Tiefe und der Fülle der Gedanken lese man die Abschnitte über die Stiftung des Ehestandes, das Manna (frühe sammeln, nur das Nothwendige, nicht am Sabbath, mit Wirken geistlicher Speise), über David als Propheten. Der letzte Abschnitt enthält Aufschlüsse über die damaligen Weltreiche. Erwünscht wäre ein eingehendes Inhaltsverzeichniß, auch der Bibelstellen.

Neuerdings gibt Bräm, der anerkannte Schriftforscher, zum Besten des Erziehungsvereins zu Neukirchen eine Vierteljahrsschrift heraus: Beiträge zum Schriftverständniß in Bezug auf Natur, Land, Geschichte, Volksleben (bei direkter Bestellung 1 Mk. 80 Pf., bei der Post 2 Mk.).

H. Dittmar, Einfacher Wegweiser durch die heil. Schrift für den Schul- und Hausgebrauch. 4. Aufl. besorgt von (seinem Sohne) G. Dittmar (Gymnasiallehrer in Neuwied). Heidelberg. C. Winter. 1868. (8. 268 S. 1 Mk. 80 Pf.).

Der Verf. sagt im Vorwort: „Die ganze Bibel, nicht einseitig das N. Testament, der ganze dargelegte Heilsplan ist zu durchforschen. Ein bloßer Auszug der Bibel führt den Schüler zur Trägheit und zu oberflächlichem Wissen. Von einer gewissen Stufe an muß die Schuljugend lernen die Bibel selbst als Ganzes zu handhaben und liebgewinnen d. h. sie in fruchtbarer Weise zu lesen. Letztere wäre: 1. als eine Vorschule ein Bibelauszug: biblische Historien, die den Heilsgang Gottes andeuten, kurz und übersichtlich, anschaulich durch charakteristische Nebenzüge, möglichst in den Worten des luther. Textes (etwa wie Zahn); 2. ungefähr vom 10. Jahre an: Anleitung zur

Lesung und Erklärung der Bibel selbst d. h. des Wichtigsten der einzelnen Schriften, um ihre Stellung zu den übrigen Schriften und den Absichten Gottes zu erkennen." Dies soll durch den vorliegenden Wegweiser geschehen. Er stützt sich auf die Untersuchungen bewährter Männer. Die Stücke, die nicht zu lesen sind, werden als Uebergänge nur im Auszug gegeben, beim A. Testament auf die Erfüllungen im N. Testamente hingewiesen, durch Fragen das Gelesene eingeprägt. Das Vorwort gibt eine genaue Gebrauchsanweisung. Ein Anhang enthält: Geographie, Archäologie und Chronologische Tabelle. Das lehrhafte Buch des auch durch seine Weltgeschichte berühmt gewordenen Verfassers hat sich durch seine weite Verbreitung schon selber empfohlen.

E. Eberling, Der Olymp in Reimen. Bern. J. Heuberger. 1866. (brosch. 42 S. 50 Pf.).

Die ganze griechische und römische Götterlehre in 156 Reimfragen, gewidmet einer lieben Schülerin. Ein lustiges Repetitorium, das manchem Schüler nöthig sein mag. (? !) Wer kann auch all die fremdartigen Namen einer vergangenen Götterwelt behalten! Und: „Was durch Reimes Macht wir binden, Pflegt der Erinnerung nicht zu schwinden." Proben:

Diana's Bruder und Genoß
Das war der lichte — — —

Oft zürnte Jupiter der Here.
Die Venus nennt man auch — — —

Der Anhang nennt die Auflösung.

L. Sillib, Mädchen-Briefe. Für Schule und Haus. 2. Aufl. Mannheim. T. Löffler. 1868. (8. 264 S.).

Recensent hat das Büchlein erst selber in seinen Unterrichtsstunden ausprobiren wollen, bevor er urtheile, und da fand er, daß es mit Geist und pädagog. Erfahrung ausgedacht und geeignet ist für Mädchen etwa vom Confirmations-Alter an im Schulunterricht wie zur Selbstübung. Ein besonderer Werth liegt darin, daß die Briefe, zwischen Altersgenossinnen gewechselt, nicht über den Gesichtskreis der Jugend gehen, nicht zu Betrachtungen veranlassen, über welche der Schüler noch keine klare Vorstellung hat, zu Stimmungen, die von ihm noch nie empfunden wurden, welchen Fehler so manche Briefsammlungen begehen und dadurch den jungen Charakter unvermerkt an Unwahrheiten gewöhnen. Die 200 Briefe sind ganz aus den Bedürfnissen des Mädchenlebens entnommen: Einladungen, Entleihen von Schriften, einem Thaler, An einen Arzt, an Eltern, eine Tante, eine Mitschülerin, einen Geistlichen ꝛc., über Erkrankung, Photographiren, Backwerk, Zwetschenmus, Anmeldung, Kleidermuster, Häckelseide, Gartenbeet, Gesinde, Zerbrochenen Spiegel, Bewerbung, Rathlosigkeit, Lateinischen Satz, englische Grammatik u. dergl., Beschenkungen, Glückwünsche, Trostschreiben, Warnungen, (z. B. vor dem Umgang mit einem leichtfertigen Mädchen), Entschuldigungen (z. B. über einen rückständigen Beitrag, über ein zurückhaltendes Benehmen), Mahnungen (an eine Schwester, an einen Kaufmann), aus Familie und Freundschaft, Nachrichten, Erzählungen, Beschreibungen. Von weiterem Werth ist, daß die Briefe das ganze Gebiet der Ausbildung der weiblichen Jugend unterstützen (Musik — Haydn's Liedersymphonie, Händel's Messias —, Naturkunde, Literatur, Sprachen, Rechnen, Kochkunst, Reisekunst). Ein dritter Werth beruht in der Rücksichtsnahme auf das vorherrschende Gemüthsleben des Mädchens (beim Sammeln von Pflanzen: „nicht ein Verstandesfutter aus ihnen präpariren, sondern froh die Güte und Herrlichkeit Gottes zu genießen.")

Ebenso ist die Sprache angemessen: natürlich, heiter, herzlich und rücksichtsvoll, wie er einem wohlgezogenen Menschen geziemt! Einige Briefe bewegen sich in scherzhaften Reimspielen, was wir für dieses Alter anregend und unterhaltend finden. — Bei einer neuen Auflage hätten wir folgende Vorschläge: Hier und da, besonders an übergeordnete Personen die Adresse beifügen; auch Geschäftsbriefe aufnehmen, da Töchter manchmal in die Lage kommen, ihrem Vater die Correspondenz zu führen, mit ihrer Mutter ein Lädchen anzufangen, also: Eröffnung eines Geschäfts, Conditbriefe, Quittungen, Avis-Briefe, Empfangsbestätigungen, Bewerbung um Waaren, Ausweichende Antwort, Erkundigungen, Unbestimmte oder ungünstige Auskunft, Aufträge, Begleitschreiben zu Rechnungsauszügen, Mahnungen u. dgl. Ferner den Briefen an Eltern die gebührende Unterzeichnung „gehorsam" zu geben, auch schreibt an die Großmama nicht die Nichte (Nr. 78), sondern die gehorsame Enkelin. Einen Brief anzufangen mit: Erschreckt nicht (16) ist zum Erschrecken. Eine falsche Satzverkürzung ist dem Herausgeber in 143 entgangen: „Durch eine Bemerkung gereizt kannst Du" (die Freundin war ja nicht gereizt, sondern die Schreiberin).

Oskar Liebel (in Dresden), **Auswahl deutscher Gedichte für Schule und Haus.** Dresden. Schulbuchhandlung. 1871. (8. 152 S.).

Die wohldurchdachte Sammlung will einen Beitrag zur ästhetischen Erziehung für die Schule, aber auch für Familienkreise geben, die Freude am dichterisch Schönen wachrufen und das erste Verständniß anbahnen. Wie uns scheint, mit gutem Erfolg stufenweise vom Leichten zum Schweren aufwärts steigend hat sie neben unsern Klassikern auch neuere Dichter aufgenommen (Reg.-Rath Besser, Pfr. Dieffenbach, Direktor Gärtner, R. Gottschall, Fr. Güll, Prof. Hagenbach, B. v. Strauß u. A.) und die Dichtungen selbst mit erläuternden Anmerkungen versehen, die sich aber, um die jugendliche Denkthätigkeit über den Sinn des Gedichtes nicht zu beeinträchtigen, nur auf sachliche Belehrungen beschränken. In der Einleitung werden die Dichtungsarten erörtert, in einem Nachtrag die biographischen Nachrichten über die (67) Dichter gegeben. Zu Gedächtniß- und Vortragübungen ist das Buch ebenfalls empfehlenswerth. Der Druck könnte etwas größer sein.

(Fortsetzung folgt).

Druckfehler.

In dem Aufsatze des Herausgebers im Schlußhefte v. J.:

„1876, **ein Jubel-Gedenkjahr der deutschen Pädagogik**",

den der Verf. der drängenden Zeit wegen nicht selbst corrigiren konnte, haben sich leider mehrere gar zu störende Druckfehler eingeschlichen. Der Leser wolle die folgenden nothwendigen Berichtigungen noch nachträglich in seinem Hefte anbringen.

S. 416 Z. 2 v. o. statt **dem** sog. Seelenvermögen l. **den** sog. ꝛc.
S. 418 Z. 14 v. u. st. Nochlowsky l. **Nahlowsky**.
S. 419 Z. 18 v. u. st. Locke l. **Lotze**.
S. 419 Z. 3 v. u. st. **eine** Herbartische Schule l. **die** ꝛc.
S. 420 Z. 13 v. u. st. **um** so eifriger l. **ein** so eifriger.
S. 420 Z. 4 v. u. st. Dr. Mayer l. Dr. **Mager**.
S. 422 Z. 14 v. u.: ebenso.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Februar 1876.

Das neue Unterrichtsgesetz betreffend.

Die Landräthe sind nach dem „Reichsb." angewiesen worden, von allen öffentlichen Blättern ihres Kreises, in welchen über die Organisation des Volksschulwesens durch das zu erwartende Unterrichtsgesetz Kundgebungen erscheinen, ein Exemplar ungesäumt der Königl. Regierung einzusenden. Dem Vernehmen nach hat der Minister Dr. Falk diese Sammlung angeordnet, weil er von allen wichtigen Meinungsäußerungen über jene hochbedeutsame Frage fortlaufend in Kenntniß erhalten zu werden wünscht.

Es ist erfreulich, daß der Cultusminister die Stimmen, welche sich über das Unterrichtsgesetz in öffentlichen Blättern vernehmen lassen, nicht unbeachtet lassen will. Möge man nun aber auch zur rechten Zeit offen mit der Sprache herausgehen und nicht warten, bis das Gesetz erschienen ist. Wer nicht vorher gesprochen, hat hinterher zu tadeln kein Recht.

Wir haben schon in einem frühern Artikel unsere Bedenken über die bisherige Bestimmung ausgesprochen, nach welcher die Volksschulen mit einigen Modificationen nach dem Plane der Mittelschulen arbeiten dürfen. Warum soll denn nicht auch die Mittelschule nach dem Plane der höheren Bürgerschule 2c. arbeiten können? Nach unserer Ansicht muß die Volksschule, die erste und wichtigste Schule, einen selbständigen, bestimmt ausgeprägten Charakter haben und nicht ein Scheinwesen von einer andern Schule borgen und annehmen wollen. Die für sie zu treffenden Bestimmungen haben zunächst von ihr zu fordern, daß sie die Elementarbildung gewähre, die Jeder nöthig hat, um Andere zu verstehen, sich Andern verständlich machen und mit ihnen geschäftlich verkehren zu können. Sie hat also das zum Hören und Lesen nöthige Verständniß und Urtheil, die Fertigkeit, mündlich und schriftlich die eignen Gedanken klar und deutlich mitzutheilen, und die Sicherheit im praktischen Rechnen zu erzielen, die zum Verkehr im Leben nothwendig ist. Zu dieser Fundamental-Bildung, die, wenn sie den Forderungen der Zeit entsprechen soll, ein gut Theil der Schulzeit in Anspruch nimmt, kommt dann die nationale Bildung, welche, obgleich in der Elementarbildung im Allgemeinen mit inbegriffen, noch als besondere Aufgabe der Volksschule zufällt. Zur Weckung und Pflege deutschen Sinnes und Wesens hat sie ihre Schüler mit dem deutschen Lande nach seiner Beschaffenheit, seinem Produktenreichthume und seiner politischen Gestaltung, und mit dem deutschen Volke nach seiner Eigenthümlichkeit, seinem Schaffen und Wirken, seiner Geschichte und den volksthümlichen prosaischen und poetischen Erzeugnissen seiner reichen Literatur bekannt zu machen. Ihre Hauptaufgabe ist und bleibt aber die religiös sittliche Bildung ihrer Schüler. Nimmt die Volksschule es mit der für

das Leben unentbehrlichen Elementarbildung, mit der nationalen und religiösen Bildung recht genau, so hat sie vollauf zu thun, um mit ihren Schülern bis zum 14. Jahre ihre wichtige Aufgabe zu lösen. Was sie außerdem noch hinzufügen könnte, wären doch nur homöopathische Gaben in der äußersten Verdünnung, die ohne alle Wirkung und darum auch ohne Werth sein würden. Für die Schüler, welche mehr zu erlangen wünschen, ist zunächst die Mittelschule, die, um mehr geben zu können, die Schulzeit bis zum 15. Jahre ausdehnen sollte. Die erwähnte Bestimmung für die Volksschule verleitet eitle Naturen, ihr Hauptaugenmerk nicht auf das Fundament ihres Baues, sondern auf die Höhe zu richten, die ihnen von den Mittelschulen gezeigt wird. Andere, die nicht nachstehen wollen, suchen durch allerlei Combinationen die erforderliche Zahl von Stufenclassen zusammenzulesen, um auf dieser schwanken Leiter jenen nachzuklettern. Mögen die Volksschulen, welche mit ihrer Bildung möglichst „hoch" hinaus wollen, die Fundamente derselben recht gründlich untersuchen und sich selbst davon überzeugen, ob unsere Befürchtung gerechtfertigt ist oder nicht.

Schularbeiten und öffentliche Prüfungen.

Die Nat.-Ztg. brachte vor einiger Zeit einen Artikel gegen die Ueberbürdung der Schüler in höheren Lehranstalten mit Schularbeiten. Derselbe wies nach, daß eine Ueberbürdung vorkommt, machte auf die Folgen aufmerksam, die bei den Schülern unverkennbar zu Tage treten, und verlangte um derselben willen eine Verminderung der häuslichen Arbeiten. Der Artikel enthält indirect zugleich eine Mahnung auch für die andern Schulen, die häuslichen Arbeiten auf ein geringeres Maß zu beschränken. Die Zurückführung auf das rechte Maß wird von selbst erfolgen, wenn man die häuslichen Arbeiten von pädagogischem Standpunkte aus betrachtet und sich den Zweck, den sie erreichen sollen, klar macht.

Schularbeiten oder vielmehr häusliche Arbeiten für die Schule sind bei den Forderungen, welche gegenwärtig an die Schulen gemacht werden, für alle Schulen eine Nothwendigkeit geworden. Sie steigern sich mit den Forderungen bei den verschiedenen Arten von Schulen und bei den verschiedenen Classen derselben Schule. Ihr Zweck ist, den Unterricht zu unterstützen, indem sie auf denselben vorbereiten, oder das im Unterrichte dagewesene wiederholen und befestigen, auch ergänzen und weiter ausführen sollen. Es ist zu betonen, daß sie den Unterricht nur unterstützen, ihn aber nicht beeinträchtigen oder gar entbehrlich machen sollen. Deshalb ist darauf zu sehen, daß Aufgaben, die dem Unterrichte zugehören, nicht zu Aufgaben für die häuslichen Arbeiten gemacht werden. Der Schwerpunkt des Unterrichts ist in die Schule, nicht in das Haus zu verlegen. Dieses Abwägen ist von größter Wichtigkeit, da es durchaus nicht einerlei ist, ob die Schüler ihre Kenntnisse sich gedächtnißmäßig zu Hause erwerben, oder ob sie diese durch den Unterricht unter Anregung des Denkens und Urtheilens in der Schule gewinnen. Wäre das ganz gleich, dann würde überhaupt der Unterricht überflüssig sein. So wichtig das Abwägen bei den Aufgaben für die häuslichen Arbeiten der Schüler ist, so wenig wird es in der Praxis zur Ausführung gebracht zum Nachtheile der intensiven Geistesbildung.

Es spricht aber noch ein anderer Grund für die häuslichen Arbeiten. Während der Unterricht die Geistesthätigkeit der Schüler anregt und leitet, wird diesen durch die häuslichen Arbeiten Gelegenheit zu einer freiern Selbstthätigkeit

und zu einer größern Selbstständigkeit gegeben. Auch hierin unterstützen die häuslichen Arbeiten den Unterricht, der in seinem weitern Verlaufe und in seiner Steigerung der Selbstthätigkeit und der Selbstständigkeit der Schüler immer mehr Raum zu geben hat. Zur Erreichung dieses Zweckes sind die häuslichen Arbeiten nach der Kraft der Schüler in der Weise zu bemessen, daß sie für diese weder zu leicht noch zu schwer sein dürfen. Es ist ein großes Unrecht, was an den Schülern begangen wird, wenn man sie durch Aufgaben, die ihre Kräfte übersteigen, auf den Weg der Täuschung und des Betruges hinweist oder durch massenhafte Arbeiten sie an Leichtfertigkeit und Gewissenlosigkeit bei Erfüllung ihrer Pflichten gewöhnt. Daß eine anhaltende planlose Ueberbürdung mit Schularbeiten den kindlichen Frohsinn, das schönste Erbtheil der Kindheit, beeinträchtigt, eine leibliche und geistige Abspannung erzeugt und für die Gesundheit nachtheilig ist, sind Thatsachen, die erfahrungsmäßig längst als unbestreitbare festgestellt sind.

Aus den dargelegten Gründen sollte jedes pädagogische Handbuch, welches für Lehrer bestimmt ist, ein besonderes Capitel unter der Aufschrift „Schularbeiten" enthalten, welches zur Feststellung von allgemeinen Gesichtspunkten und Grundsätzen in den Seminarien gründlich durchgesprochen werden sollte. Zur Beseitigung einer gedankenlosen Willkür und zur Herbeiführung eines gleichmäßigen Verfahrens in der Praxis würde es zweckmäßig sein, wie für den Schulunterricht, so auch für die Schularbeiten für jede Art von Schulen besondere Bestimmungen zu erlassen. Wie angedeutet, entbehrt der Gegenstand der hierzu erforderlichen Wichtigkeit durchaus nicht.

Es möge hierbei zugleich noch einer anderen Schulangelegenheit gedacht werden, die ebenfalls Anspruch darauf hat, durch besondere Bestimmungen zweckentsprechend geregelt zu werden. Wir meinen die öffentlichen Prüfungen. Ihr Zweck ist, die Resultate der Schularbeit von einem Jahre öffentlich zu zeigen und darzulegen. Es giebt viele Schulen, bei welchen es dem Lehrer ganz anheimgegeben ist, was er in der Prüfung vorzuführen beliebt. Durch solche Prüfungen erhält das Publikum allerdings die Gewißheit, daß die Kinder das wissen, wornach sie in der Prüfung gefragt werden, aber nicht die Ueberzeugung, daß sie außerdem noch mehr wissen. Bei andern Schulen haben die Lehrer vorher Uebersichten von dem, was sie im Laufe des Jahres im Unterrichte durchgenommen haben, an den Schulinspector einzureichen, der auf Grund derselben die Aufgaben für die Prüfung stellt und sie den Tag vorher nach dem Schlusse der Schule den betreffenden Lehrern zugehen läßt. Ein dritter Fall ist der, daß die Prüfungs-Commission während der Prüfung bestimmt, worin geprüft werden soll. Wir können uns mit unsern Ansichten nur für den zweiten Fall erklären, weil bei demselben dem Lehrer, der stets sich vorbereiten soll, Zeit gegeben wird, sich auch für die öffentliche Prüfung, von deren Ausfall das Urtheil über seine Arbeit abhängt, vorbereiten zu können, und weil andrerseits das Publikum dabei doch sicher ist, daß es nicht einer eingexercirten Parade oder einer aufzuführenden Komödie beizuwohnen hat. Wenn der Schulinspector bei der Auswahl der Stoffe etwas auf das Interesse des Publikums Rücksicht nimmt und der Lehrer in der Prüfung darauf ausgeht, die Leistungen seiner Schüler in einem möglichst günstigen Lichte erscheinen zu lassen, so ist das nicht zu mißbilligen. Den geladenen Gast empfängt man nicht im schlechtesten Alltagsrocke und setzt ihm auch keine Kartoffeln vor. Aber wir fordern, daß außerdem von Zeit zu Zeit von dem Schulinspector unter Zuziehung des Schulvorstandes eine Extra-Revision gehalten werde, die zum Zweck hat, sich von der Solidität des geistigen Baues namentlich in seinen Fundamenten zu überzeugen.

Vorbildung und Fortbildung.

Nachdem man zu der Ansicht gekommen war, die Bildung, welche die Volksschule gewähre, sei für die Höhe der Zeit eine zu beschränkte, glaubte man den Fehler dadurch verbessern zu müssen, daß man von dieser Schule verlangte, Alles das zu lehren, was zu wissen nothwendig sei, um Stellung auf jener Höhe und mit ihr den freien Blick in eine neue Welt zu gewinnen. Man scheint jedoch jetzt schon zu der Ueberzeugung gekommen zu sein, daß man die Leistungsfähigkeit der Volksschule überschätzt und letzterer zu viel zugemuthet habe. Der Ruf nach obligatorischen Fortbildungsschulen, der in unisono durch die deutschen Lande schallt, spricht dafür. Er hat williges Gehör gefunden. Bald werden Fortbildungsschulen allenthalben in's Leben treten. Schon jetzt sucht man höhere Kräfte zu bilden, die zur Erreichung höherer Ziele nothwendig sein werden. Die Errichtung allgemeiner Fortbildungsschulen wird nicht ohne Einfluß auf die Volksschulen bleiben. Will man das Ziel erreichen, das man in Aussicht genommen hat, so wird man Volksschule und Fortbildungsschule in ein solches Verhältniß zu einander zu stellen haben, daß die Volksschule die Vorbildung zu der Fortbildung der Fortbildungsschule zu gewähren hat. Es wird dann ihr Lehrplan der Volksschule eine bestimmte Aufgabe innerhalb einer bestimmten Grenze zuweisen. Der Fortbildungsschule dürfte zu rathen sein, bei ihrer Einrichtung sich vor dem Fehler zu großer Einseitigkeit zu hüten und über dem Schneider und Schuhmacher den Menschen nicht zu vergessen.

Ursachen des Lehrermangels in Volksschulen.

„Es ist ein schöner Beruf, der Lehrerberuf!" So las man früher in Schriften, so urtheilte das Publikum und so sprachen die Lehrer unter einander. Heute sagt es Niemand mehr. Wir haben in frühern Artikeln das Sonst und Jetzt in der Auffassung des Lehrerberufes einander gegenüber gestellt. Es kann nicht geleugnet werden, daß er mit seiner idealen zugleich auch seine anziehende Seite verliert. Eine von Hause aus unerzogene, oft rohe Jugend zu Culturmenschen nach jetzigem Begriffe zu bilden, hat nichts Anziehendes und Lohnendes. Man wundere sich deshalb nicht, wenn es einerseits an Lehrern fehlt, und wenn andrerseits die Lehrer für ihre Arbeit wie jeder Andere vollen Lohn in klingender Münze verlangen. Zum Beweise dafür, daß auch Andere unsere in diesen Blättern dargelegte Ansicht theilen, erlauben wir uns, einen Aufsatz aus dem „Reichsboten" hier folgen zu lassen. Er lautet:

„Der Lehrermangel in den Volksschulen nimmt seit den letzten zwei Jahren immer größere Ausdehnung an. Aus allen Gegenden kommen darüber Klagen. Die „Magdeb. Ztg." schreibt, daß in dem Regierungsbezirk Merseburg im Jahre 1873 die Zahl der vacanten Schulstellen 88 betrug, und im folgenden Jahre 1874 hatte diese Zahl die Höhe von 156 erreicht. Seitdem aber muß sich, wie diesem Blatte aus dem Bezirke geschrieben wird, die Zahl noch bedeutend vermehrt haben, da in letzter Zeit viele Lehrer aus dortiger Gegend nach dem Königreich Sachsen, den thüringischen Staaten, Hessen-Darmstadt und dem Herzogthum Anhalt übergetreten sind. Allein aus einem Landrathsbezirk hätten sich acht Lehrer der Herzoglichen Regierung in Dessau zur Verfügung gestellt, die von derselben mit offenen Armen aufgenommen wurden. — In den Dienstnachrichten Großherzoglich hessischer Zeitungen haben wir

mehrfach die Anstellung von Lehrern verzeichnet gefunden, welche aus Preußen, namentlich auch aus der Provinz Preußen dorthin übergesiedelt waren. — Aus dem Kreise Bomst wird ferner berichtet, daß dort schon seit einiger Zeit mehrere Schulstellen unbesetzt seien, und daß in einem Dorfe ein Wirth den Unterricht der Kinder im Lesen, Schreiben, Rechnen rc. unentgeltlich übernommen habe. Aus der Provinz Preußen wurde uns dasselbe schon vor einiger Zeit von einigen Schulstellen berichtet. Vielfach sind die Stellen auch mit unreifen Präparanden besetzt. Daß in den nichtpreußischen Staaten ebenfalls Mangel, wenn auch vielleicht nicht in dem Grade wie in Preußen, ist, geht daraus hervor, daß dieselben nöthig haben, Lehrer aus Preußen aufzunehmen.

Bei einer so bedenklichen Erscheinung fragt man natürlich nach der Ursache derselben. Nach unserer Ueberzeugung liegt die Hauptursache des Lehrermangels, ebenso wie die des Mangels an Geistlichen, in dem materialistischen Sinn unserer Zeit. In unserer Zeit, wo Geldverdienst und genußreiches Leben der großen Menge des Volkes als das Höchste erscheint, hat der entbehrungsvolle, aber so ideale, herrliche Beruf eines Lehrers und Geistlichen nichts Anziehendes mehr. Bekanntlich rekrutirte sich der Lehrerstand vorzugsweise aus den Söhnen der Lehrer und des geringeren Bauernstandes. Gottesfürchtige Bauersleute bestimmten wohl früher gerne einen Sohn zum Lehrerstande, seit aber die Bestrebungen so allgemein geworden sind, den Lehrerberuf immer mehr seines religiösen und kirchlichen Charakters zu entkleiden und in den Lehrerstand so vielach ein ganz anderer Geist eingedrungen ist, dessen hervorragendste Aeußerung in fast allen Lehrerzeitungen wie in privaten Kreisen die Unzufriedenheit und die Klagen über den eigenen Beruf ist, hat die Lust zum Lehrerberufe gerade in den ländlichen Kreisen außerordentlich abgenommen, aus welchen derselbe früher so viele geistig gesunde und tüchtige Kräfte bezog. Ein anderer Hauptgrund liegt aber auch in der in den letzten Jahren in hohem Grade zugenommenen Verarmung gerade dieser Volkskreise. Früher, als wir noch mäßigere Preise hatten und als das Volk den raffinirten Wucherern noch nicht so preisgegeben war, konnten sparsame kleine Bauersleute schon eher daran denken, die Kosten für die Vorbereitung eines Sohnes zum Lehrerberuf aufzubringen. Aber in den letzten Jahren ist unser Volk ja förmlich ausgesogen worden, so daß der geringe Bauer froh ist, wenn ein Sohn soweit herangewachsen ist, daß er durch Tagelohn Geld verdienen kann. Selbst die Kosten zur Erlernung eines Handwerks für ihre Söhne können geringe Leute jetzt schwer aufbringen, und wenn sie das auch könnten, so haben sie den sofortigen Geldverdienst der Kinder doch für die eigene Haushaltung so nöthig, daß sie ihre Söhne nach der Confirmation lieber als Arbeiter in die Fabriken und auf den ländlichen oder städtischen Tagelohn schicken.

In dieser Volksverarmung liegt auch der Grund, daß die Lehrer ihre Söhne in der Regel jetzt einen anderen Beruf ergreifen lassen, der weniger kostspielig ist. Früher konnten sparsame Lehrer, wenn sie neben ihrer Besoldung noch ein bischen Landwirthschaft trieben, die Kosten für die Ausbildung ihrer Söhne für den Lehrerberuf erschwingen. Aber seit alle Preise so entsetzlich gestiegen und die Einnahmen der Lehrer nicht gewachsen sind, ist ihnen das gar oft nicht mehr möglich. Und dann — einsichtige Lehrer werden uns darin zustimmen — übt auch bei den Lehrern die durch die liberalen Agitationen hervorgerufene Anschauung der Volksschule als Elementar-Realschule an Stelle der christlichen deutschen Volksschule, in welcher die christliche Religion im Mittelpunkte stand, ihre Wirkung aus: die Liebe zu der Volksschule und die Lust zum Lehrerberuf wird dadurch wesentlich herabgedrückt. — Früher beschäftigten sich auch öfter Pastoren mit der Vorbereitung von Präparanden für das Lehrerseminar. Seit der eingetretenen Wendung in unserer Schulpolitik hat das so gut wie aufgehört. Zög-

linge für confessionslose Elementar-Realschulen mit viel Mühe und Aufopferung heranzubilden, werde dieselben schwerlich für ihren Beruf halten.

Ein weiterer Grund des Lehrermangels liegt, wie Jedermann weiß, auch in der unzureichenden Besoldung der Lehrer; aber es ist das nicht der Hauptgrund, wie gerade die Länder beweisen, welche die Lehrer besser gestellt haben und wohin sich jetzt viele preußische Lehrer wenden, weil eben dort auch Lehrermangel ist. Aber schon der eine Grund, ihre Lehrer im Lande zu halten, müßte unsere Regierung veranlassen, sobald als möglich durchgreifende Maßregeln zur Aufbesserung der Lehrerbesoldungen zu ergreifen. Wir sollten denken, die Volksschule sei ein so unendlich wichtiger Factor im Staate, daß man schon um ihretwillen die Durchführung der Verwaltungsreform — wenn die Vorlage des neuen Schulgesetzes, das auch eine Besoldungsrevision bringen soll, davon abhängt — beschleunigen sollte. Was wollen gegenüber einer so brennenden Frage, wie der Schulfrage, die Gruseleien des rheinischen „deutschen Vereins" vor der angeblichen Reichsfeindlichkeit der rheinischen Bevölkerung bedeuten? Was die preußischen Lehrer nach den anderen deutschen Staaten zieht, das sind — was wir hier mit Nachdruck bemerken wollen — nicht die Minimalgehälter. Diese sind dort nicht höher, als sie jetzt in Preußen auch wenigstens sein *sollen*. Es sind vielmehr die mit den Dienstjahren stufenweise steigenden Alterszulagen und die bessere Versorgung der pensionirten Lehrer und der Lehrerwittwen. Es sind das aber die Punkte, auf welche wir schon wiederholt als diejenigen hingewiesen haben, welche man bei der Besoldungsaufbesserung im Auge behalten müsse. Schließlich aber können wir nicht umhin, es wiederum als unsere feste Ueberzeugung auszusprechen, daß auch die günstigste Besoldungsaufbesserung unsere Volksschule nicht vor dem Verfall schützen kann, wenn nicht mit größerer Energie dem materialistischen Zeitgeiste entgegengetreten, wenn nicht der christlichen Religion in der deutschen Volksschule ihre centrale Stellung belassen oder wiedergegeben und die Schule in ein inniges Verhältniß zu der Kirche gesetzt wird, und wenn nicht dem unser Volk ausbeutenden Wucher durch eine Revision unserer wirthschaftlichen Gesetzgebung entgegengetreten wird."

Mühlhausen. Hermann.

Stille.

Es ist ein Bedürfniß der Menschennatur, allnächtlich in der Stille auszuruhen von des Tages Last und Mühe und in der Geborgenheit des Kämmerleins neue Kräfte zu sammeln zu neuem Thun und Schaffen.

Wie dem *Leibe*, so ist auch der *Seele* die Einkehr in die Stille von Zeit zu Zeit nothwendig. Auch sie erträgt nicht die andauernde Anspannung und die rastlose Thätigkeit. Soll sie gesund und frisch bleiben, so muß es ihr vergönnt sein, in der Stille sich immer wieder zu sammeln, in der Abgeschiedenheit von der Außenwelt immer wieder jung zu werden, wie ein Adler.

Auch das Leben des Glaubens und der Liebe erlahmt, wenn es nur nach außen hin in werkthätiger Vielgeschäftigkeit sich bethätigt; der Christ kann der stillen Taborstunden nicht entbehren, wenn er nicht untergehen soll in der Menge seiner Wege. —

Jedes *Christenleben* fordert mit Nothwendigkeit Zeiten der Stille. Ein *Lehrerleben* insonderheit, wenn anders es rechter Art ist, kann ohne solche Zeiten der Sammlung nicht gedacht werden. Die Arbeit des Erziehens setzt eine Persönlichkeit

voraus, die aus der Unruhe des natürlichen Wesens herausgekommen ist und der Mannigfaltigkeit und Vielgeschäftigkeit des äußerlichen Lebens gegenüber sich darzustellen vermag als ein freies Gotteskind, das da besitzt, als besäße es nicht, das sich freuet, als freuete es sich nicht.

Von Daniel, dem Propheten, lesen wir, daß er in seinem Hause ein einsames Zimmer mit der Aussicht nach Jerusalem hin sich anlegen ließ, um in demselben sich täglich dreimal im Gebete zu sammeln und zu stärken. Es thut in unserer Zeit der Unruhe und Hast jedem ernsten Lehrer noth, daß er hingehe und thue desgleichen. „Das Werk der Erziehung", sagt Harnisch sehr schön, „kann nicht gedeihen ohne Wärme und Stille." Nun, solche Wärme und Stille suche der Lehrer täglich in seinem Sommerhause mit der Aussicht nach Jerusalem. Er nehme sich täglich seine Bibel vor, studire mit allem Fleiß darin und versenke sich immer tiefer in das Wort des Lebens. Solche stillen Meditationen werden ihm und seinen Kindern reichlich zu Gute kommen. Es giebt leider viele Lehrer, welche es zu stiller Einkehr und Sammlung gar nicht kommen lassen. Eine zerstreuende Journal-Literatur und eine der Oberflächlichkeit Vorschub leistende Unterhaltung mit den Genossen an Orten, die dem geselligen Verkehre geöffnet sind, lassen es zu ernstem Denken und Arbeiten gar nicht kommen, und es verliert sich mit der Neigung und Lust zur Weiterbildung gleichmäßig auch die Kraft und das Vermögen dazu. O wie dringend noth thut so manchem Lehrer in unserer Zeit die Mahnung des Dichters: „Sammle den zerstreuten Sinn, laß ihn sich zu Gott aufschwingen, richt' ihn stets zum Himmel hin, laß ihn in die Gnad eindringen. Suche Jesum und sein Licht; alles And're hilft dir nicht." —

„Sammle den zerstreuten Sinn!" — Diese Mahnung thut in gleicher Weise so manchem Lehrervereine noth. Womit beschäftigt sich heutzutage die größte Zahl der Lehrerverbände in ihren freien Conferenzen? Die Schulzeitungen haben vorwiegend über Besprechungen zu berichten, welche die Verfassung der Schule, insonderheit die äußere Stellung der Lehrer und ihr Verhältniß zum Staate zum Thema hatten. Es fällt mir nicht ein, die Verhandlungen über die Dotation der Schule, über Schulaufsicht und dgl. durchaus zu verpönen, es kann ja wohl geboten erscheinen, auch dergleichen in den Kreis der Besprechungen zu ziehen: aber das Bestreben, sich fast ausschließlich mit solchen externen Fragen zu beschäftigen und darüber die innern Lebensgebiete der Schule zu verabsäumen, wie solches leider in weiten Kreisen im eigentlichsten Sinne zur Tagesordnung gehört, ist vom Uebel und schädigt im letzten Grunde den Lehrerstand und die Schule. Man versäume doch über dem Verfassungsbau ja nicht die großen Fundamentalsätze der Erziehung und des Unterrichts; man referire und conferire über die Erfahrungen und Fragen, die das Leben und Arbeiten in der Schulstube im Verkehre mit den Kindern mit sich bringen. Freie Conferenzen wachsen und gedeihen am besten in der Stille; wenn sie sich in die Oeffentlichkeit wagen, sei es durch Petitionen oder Resolutionen oder sonstige Kundgebungen in öffentlichen Blättern, so fangen sie gewöhnlich an zu verkümmern und sich aufzulösen. —

Es darf ja zugegeben werden, daß die Einsamkeit und Stille große Gefahren in sich bergen. Ich will von Verirrungen solcher Art, wie sie in frühern Jahrhunderten vielfach hervorgetreten sind, nicht reden; noch heute bestätigt es sich immer wieder von neuem, daß die Einsamkeit sehr leicht zur Mutter der Selbstsucht wird: aber die Gefahren der heutigen Zeit liegen nicht nach dieser Seite hin. Heute thut es noth, vor der immer mehr um sich greifenden Zerfahrenheit und zerstreuenden Vielgeschäftigkeit zu warnen und zur Stille und Selbstsucht zu mahnen. Weg mit der Zuchtlosigkeit in Bezug auf die Lektüre! Es giebt auch unter den Lehrern eine leider recht große An-

zahl von Feuilletonmenschen, die kaum mehr im Stande sind, ein gediegenes, nachdenkliches Aufmerken voraussetzendes Buch zu studiren. Weg mit der Zuchtlosigkeit in Bezug auf die Verwendung der Zeit! Wie wir unsre Zeit hier auf Erden angewendet haben: auch darüber werden wir einst ernste Rechenschaft ablegen müssen. Jedenfalls ist die Zeit viel zu kostbar, um sie zu vertreiben. Durch Zerstreuung „Zeitvertreib“ zu suchen“, ist eines Lehrers unwürdig.

Wie wendest du deine Sonntage an? — Was machst du in deinen Freistunden? — Das sind ernste Fragen, denen ein Lehrer nicht aus dem Wege gehen sollte. Zur Einkehr und Sammlung sind solche Zeiten gegeben, nicht dazu, um sich dem unruhigen Treiben der Außenwelt zu überlassen. — Und nun die Ferien! — Es sind das Zeiten der Ausspannung, die dem Lehrer so nothwendig sind. Da gilt es denn, sich neu zu kräftigen und zu sammeln und sich zu sättigen und zu erquicken aus dem ewigen Born der Gnade. Wie wendest du deine Ferien an? — Auch dies ist eine Prüfungsfrage.

Treue im ernsten Thun, Treue im stillen Ruh'n: Beides ziemt dem Lehrer; nach beiden Seiten hin vollziehen sich seine Tagewerke. Eins für das Andere und Eins durch das Andere: so ist's recht. Und in diesem Sinne sagt Rückert:

„Soll ich die Arbeit thun, um zu ruhn?
Oder ruhn, um die Arbeit zu thun?
Die Muße mir würzen mit den Werken,
Oder durch die Muße zum Werk mich stärken?
Ist der Schweiß der Woche das Ziel,
Die Feiertagslust nur das Zwischenspiel?
Oder willst du hindurch die Wochenplage
Nur gelangen zum Feiertage? —
Schwerlich wirst du die Frage entscheiden,
Welches du thust um welches von Beiden:
Mußt eben eins ums andere thun,
Ruh'n um zu thun, thun, um zu ruhn.“ —

„Es bildet ein Talent sich in der Stille.“ O wie viel wird gefehlt bei der Erziehung unserer Knaben und Mädchen durch geräuschvolles unruhiges Wesen! Stille — auch bei der unterrichtlichen Einwirkung! — In pädagogischen Treibhäusern gedeihen keine sittlich freien Persönlichkeiten. Selbstständige, originale Geister sind zumeist gereift bei ruhiger stetiger Entwickelung. Das schöne wenig beachtete Gleichniß des Herrn bei Markus am 4. ist auch für Pädagogen überaus wichtig und lehrreich. „Das Reich Gottes“ (ich füge hinzu: auch das Werk der Erziehung) „hat sich also, als wenn ein Mensch Samen aufs Land wirft, und schläft und stehet auf, Nacht und Tag, und der Same gehet auf und wächst, daß er es nicht weiß. Denn die Erde bringet von ihr selbst zum ersten das Gras, darnach die Aehren, darnach den vollen Weizen in den Aehren.“ — Ja, es bleibt wahr, was der englische Dichter so schön sagt: „Auch die dienen Gott, die ruhig stehn und harren.“ —

Massow. Zeglin.

Die Jahresversammlung des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde für Mark und Siegerland wurde am 24. Novbr. v. J. in Hagen abgehalten. Obwohl dieselbe nur schwach besucht war, wovon wohl ein Grund in dem

ungünstigen Wetter und der späten Jahreszeit zu suchen ist, so waren doch die Kreise Hagen, Bochum, Dortmund, Hamm und Altena durch mehrere Mitglieder vertreten. Nach dem gemeinsamen Gesange: O heilger Geist, kehr bei uns ein 2c. eröffnete der Präses, Herr Pastor Frey von Langendreer, die Versammlung mit Verlesung des Bibelabschnitts vom Weinstock, Johannes 15. An diesen schönen Abschnitt knüpfte er eine kurze, wirklich erbauliche, den Lehrer auf das Fundament seiner Arbeit stellende, herzerhebende Ansprache. Am Schlusse derselben führte er die Freunde aus Anlaß des scheidenden Kirchenjahres an das Grab des Mitbegründers des ev. Lehrervereins, des seligen Kremer in Unna, nachdem er vorher in überaus passender Weise an das Grab Zinzendorfs auf dem Hutberge und an das seines unvergeßlichen Landsmannes, des seligen Schüren in Osnabrück, erinnert hatte. Auf Zinzendorfs Grabstein ständen die denkwürdigen Worte: „Der war gesetzt, daß er Frucht brächte" und auf demjenigen Schüren's: „der war ein Lehrer." Wir, die alten Collegen und Freunde Kremer's, hätten alle Ursache, diese werthvollen Inschriften auch auf sein Grab zu setzen, da er in Lehre und Leben uns ein gutes Vorbild gelassen. Mit einer Mahnung an die versammelten Mitglieder, diesen würdigen Vorgängern nachzufolgen, schloß diese erquickende Einleitung. — Nunmehr begann die eigentliche Tagesordnung.

Der erste Referent, Lehrer Blanke von Langerfeld, hielt einen Vortrag über das Thema: Einige Züge aus der Geschichte des ev. Lehrervereins nebst seinem verneuernden Salz. Von dem Gründungsjahr 1848 anhebend, führte derselbe die Versammlung durch die mehr als 25jährige Geschichte des ev. Lehrervereins, namentlich den Finger legend auf die Licht- und Schattenpartieen in demselben. Specieller betonte er mit den empfangenen Gaben auch die Aufgaben, die der Verein auf Grund seines Statuts und guten Bekenntnisses bereits in Angriff genommen und noch weiterhin zu nehmen habe. Was haben, so wurde beispielsweise gefragt, die Glieder des Vereins gethan zur Unterstützung und Ausbreitung des ev. Schulblatts, dessen Redacteur allezeit so fest und entschieden für die christl. ev. Schule eingetreten ist? — Wo sind die Leute im Verein, die, entgegen der Tagesströmung, durch muthiges Zeugniß in Wort und Schrift, für die Präparandenanstalten eingetreten sind? — Wer hat in Schul-, Jünglings- und Gesangvereinen 2c. die Zwecke und Interessen des Vereins auszubeuten resp. zu erfüllen gesucht? —

Im II. Theil des Vortrags sprach der Referent über den Segen der Bibelconferenzen, namentlich über den Segen derselben innerhalb der Geschichte des Vereins. Namentlich hob er für die Grafschaft Mark hervor, daß es einmal eine Zeit gegeben habe, in der Gottes Segenswort unter den Lehrern scheinbar mehr Raum und Stätte gehabt habe, als jetzt; wenigstens müsse man das schließen aus den eingegangenen Bibelconferenzen von Altena, Hagen und Bochum.

Die Mitglieder dieser kleinen gesegneten Vereine in Berg, Mark und an der Niederruhr wollten ja außer der eigenen Erbauung auf dem einen unbeweglichen Fundamente nichts anderes, als für ihre Person und in ihren Kreisen den bekannten Grundsatz zur Wahrheit machen: „Gottes Wort soll Grundlage der Pädagogik wie auch der Lehrerbildung sein." Das Vereinsstatut mahne ja jedes Mitglied aufs Deutlichste daran. Doch fehle daran bis zur völligen Realisirung dieses Gedankens noch viel. Mit einer Aufmunterung an die anwesenden Mitglieder und Freunde, doch ja die Lebenswasser in diesen Canälen nicht ferner unbenutzt zu lassen, vielmehr dieselben weiter zu leiten in die verschiedensten Gegenden der Mark, schloß der Referent seinen Vortrag. Mit der dringenden Mahnung des Herrn Präses an die anwesenden Pastoren und Lehrer, doch innerlich das Gelübde zu thun, von nun an fleißiger diese Segensgemein-

schaften zu pflegen, wurde auf den Vorschlag desselben eine Discussion über diese Arbeit nicht beliebt.

Den II. Vortrag hatte der Lehrer Krebber in Langendreer über den „Geschichtsunterricht in der Volksschule.“ Zunächst stellte derselbe fest, daß für die Behandlung in der Schule aus dem Gesammtgebiet der Geschichte nur die des engern und weitern Vaterlandes gemeint sei. Der gewissenhafte Unterricht in dieser Disciplin solle namentlich die großen hervorragenden Fürsten und Männer unsers Vaterlandes lieb und werth machen, und im Nacheifern solchen edlen Strebens grade den jugendlichen Character bilden. Ueberhaupt liege bei der Behandlung der nationalen Geschichte eine Anknüpfung und Hinweisung auf Israels heilige Geschichte ganz besonders nahe. Ja, es möchte unter den Nationen der Erde kaum 2 Völker geben, denen Gott der Herr sich je und je so augenscheinlich nahe gethan habe, wie dem Samen Abrahams und dem preuß. Volke unter den Hohenzollern. In dieser erfreulichen Wahrnehmung läge auch das Verständniß für die — dem ordinären Auge zwar verborgenen — in Preußens Geschichte je und dann hervortretenden Errettungen von übermächtigen Feinden 2c. —

Was soll aber aus diesem werthen Unterrichtsgebiet grade für die Elementarschule fruchtbringend ausgewählt werden? Diese Frage näher und specieller zu erörtern, behielt sich der Referent vor für die nächste Generalversammlung. Am Schlusse betonte derselbe noch, daß das Unterrichtsverfahren in dieser Disciplin, ebenso wie beim bibl. Geschichtsunterricht, 3 Lernstadien umschließe, nämlich erstens das mündliche Lehrwort, zweitens das Nachlesen dieses Stoffes in einem guten noch zu erwartenden Lesebuche behufs fester Einprägung und 3. das Wiedergeben dieses Stoffes an der Hand eines geeigneten Frageheftes.

Die Discussion, die eine recht anregende und lebendige war, lehnte sich an 6 zu Grunde gelegten Thesen, die uns leider nicht zu Gebote stehen. Namentlich wurden von mehreren Seiten gegründete Bedenken ausgesprochen gegen die hohen Anforderungen auf diesem Gebiet, wie dieselben besonders in einer kürzlich erlassenen Verfügung der Königl. Reg. zu Arnsberg zum bestimmten Ausdruck gelangt seien. Wenn auch die Ziele dieses Unterrichtsstoffes stets anzustreben seien, so habe man sich doch ja zu hüten, ein Gebäude ohne solides Fundament aufzuführen.

Schließlich wurden noch geschäftliche Angelegenheiten erledigt. Durch den Tod des frühern Vorstandsmitgliedes, des sel. Kremer in Unna, war eine Ergänzungswahl nöthig geworden. Die Wahl, welche der Kürze der Zeit wegen per Acclamation vollzogen wurde, fiel auf den Lehrer Kühler in Bommern, so daß der Vorstand zur Zeit außer seinem Präses, dem Herrn Pastor Frey in Langendreer, aus den Mitgliedern Haupt in Hamm, Blanke in Langerfeld und Kühler in Bommern besteht. Ebenfalls wurde beschlossen, zur Belebung des Ganzen, im nächsten Jahre zwei Generalversammlungen abzuhalten, und zwar die erste schon Ende April in Hagen, zu der die Herren Krebber in Langendreer und Inspector Nase in Holzwickede Arbeiten zusagten. Bl.

Wer Ohren hat, zu hören, der höre.

„Der Mensch ist Gottlob so gebaut, daß er mit Wenigem recht glücklich sein kann; und wenn das die Leute nur recht wüßten, so würde ein groß Theil Ach und Weh weniger in der Welt sein. Da mischen sich aber gleich Eitelkeit und Stolz ein und die hemmen allen Genuß, und das ist ein großes Unglück.“ Diese Worte des

Wandsbecker Boten bewahrheiten sich zu allen Zeiten und in allen Ständen stets von neuem. Namentlich in der lieben Weihnachtszeit kommt ihre Wahrheit tausendfach zur Geltung, und wer Augen hat, zu sehen und Ohren, zu hören, der muß es inne werden, daß Glück und Frieden nicht von der Größe der äußern Güter und Gaben, sondern von der Demuth und Gottseligkeit des Herzens abhängen. — Weihnachten ist ein Fest der Liebe, und der Liebe ist das Geben ein seliges Geschäft; sie kann sich darin nicht genug thun. Die Eltern können es nicht lassen, ihre Kinder reichlich zu beschenken und ihnen das Fest dadurch lieblich zu verklären. Nun, wer wollte das den Eltern wehren! Auch irdische Gaben können das Herz empfänglich machen für die große Himmelsgabe, die uns in Christo, dem Sohne Gottes geschenkt worden ist. — Aber die Sache wird sofort bedenklich, wenn, wie das heutzutage leider so vielfach Mode geworden ist, die Eltern bei der Auswahl der Geschenke, und namentlich der Spielsachen, für ihre Kinder nicht Maß halten können. Man klagt so viel über die Flüchtigkeit und Zerstreutheit der Kinder in den Schulen (vgl. z. B. Briefe über Berliner Erziehung); die Augen und Gedanken der Kinder gehen in unruhiger Hast hin und her und kommen bei keinem Gegenstande zu rechter Sammlung. Es ist mir nicht zweifelhaft, daß das Uebermaß in den Weihnachtsgeschenken einen großen Theil der Schuld trägt, daß dem so ist. Hier sollten Eltern und Lehrer doch recht Acht haben, daß wir wieder zu der alten Einfachheit und Nüchternheit zurückkämen. Das Kind wird seiner Einfalt beraubt durch die Ueberfälle der Gaben; es verlernt schon sehr früh, sich so recht von Herzen zu freuen über kleine Gaben und in rechter Dankbarkeit sie zu benutzen. — Aber noch mehr: die Phantasie der Kinder verarmt bei der glänzenden Ausstattung unserer heutigen Spielwaaren. Ein Kind ist Gottlob so geartet, daß es aus Allem Alles zu machen weiß. Wer Kinder beobachtet hat, weiß, daß sie aus einem Lineal, einem Kissen, einem Buch und dgl. jedes lebende und todte Wesen durch ihre Phantasie schaffen können. Sie leben in dem glücklichen Stande der Unmittelbarkeit, wie sie nur bei naturwüchsigen, von der Civilisation noch nicht beleckten Völkern vorhanden ist, wo die Poesie mit ihrem Duft noch das ganze Dasein verklärt und wo Alles im Leben personificirte Gestaltung annimmt. — Und nun denke man sich eine Kinderphantasie, die sich nähren soll an den mit allem Glanz und Comfort ausgestatteten heutigen Spielwaaren. Diese Spielwaaren sind so vollendet in der Ausführung, daß für das Kind eben gar nichts mehr dabei zu thun bleibt, sie sind Wirthschafts- und Kunstgegenstände en miniature. — Geht man durch die Spielwaarenhandlungen unserer größeren Städte, so findet man da Puppen, Puppenstuben, Leierkasten, Küchen, Küchengeräthe rc. bis zu den enormen Preisen von 20 bis 25 Thlr. (60—75 Mark); — und diese Ungeheuer von Spielsachen müssen doch wohl auch gekauft werden! — O du heilige Kindereinfalt, wie wirst du betrogen um dein schönstes Theil, um welches willen der göttliche Kinderfreund dich uns Großen zum Muster hingestellt hat! — Wie wirst du betrogen um dein Lebensglück, du Jugend des deutschen Volkes! und das Alles geschieht von denen, die in ihrer Liebe sich nicht genug thun können. Wahrlich, sie wissen nicht, was sie thun!

Die Erfahrung lehrt es immer von neuem, daß in der überreichen Fülle des äußern Besitzes das innere Leben verarmt. Ach, das Groß und Viel thuts nicht, beim Kinde erst recht nicht; es bringt im Gegentheil Ach und Weh. Was wir am heiligen Christabend manchmal wahrnehmen, — daß das Uebermaß aufregender Genüsse bei den Kleinen häufig in Weinen zum Abschlusse kommt, das mag uns denselben Verlauf im Großen und in weiten Gebieten und Kreisen verdeutlichen. Frühe Uebersättigung, — Gleichgültigkeit gegen das Ideale, — Unfähigkeit, in jugendlicher Frische

und Fröhlichkeit an alle Lebenserscheinungen heranzutreten, — Mangel an rechter Begeisterung für alles Große und Schöne: das ist die Signatur so vieler frühreifen Kinder und so vieler früh alt gewordenen Jünglinge und Jungfrauen. Wo liegen die Anfänge dieser beklagenswerthen Erscheinung? Vielfach in den Spielstuben; — vielfach datiren sie von den Weihnachts- und Geburtstagsfesten her. Wer Ohren hat, zu hören, der höre! —

M. — n.

Bücherschau.

1. Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hülfsbuch beim biographischen Geschichtsunterrichte für Lehrer und ein Lesebuch für Schüler. Von W. Dietlein, Inspector der evangelischen Volks- und Bürgerschulen in Hildesheim. Braunschweig, Verlag von Friedrich Wreden. 1871. S. 423.
2. Geschichte des preußischen Staates. Nach den besten Quellen chronologisch kurz zusammengefaßt, mit Stammtafeln und Uebersichten versehen von Wilh. Ernst. Erster Theil. Von den ältesten Zeiten bis zum Regierungsantritte König Wilhelm's. Berlin. Verlag von Max Böttcher. S. 183.
3. Der Krieg des Jahres 1870—1871. Dem deutschen Volke und der deutschen Jugend erzählt von Hermann Preß, Schulinspector in Elsaß. Neuwied und Leipzig. Verlag der J. H. Heuser'schen Buchhandlung. S. 127.

Der Unterricht in der Geschichte soll von ethischer Wirkung sein. Das ist seine Bestimmung im Lehrplane, die ihm die hervorragende Stellung zugewiesen hat, welche er in demselben einnimmt. Er wird diese Wirkung haben und seine Bestimmung erreichen, wenn er davon ausgeht, daß Geschichte Offenbarung Gottes im Leben der Völker ist, und sich dem gemäß zur Aufgabe macht, das Walten Gottes in der Menschheit zur Erkenntniß zu bringen, indem er seine Führungen, Fügungen, Strafgerichte 2c. in den Ereignissen und Schicksalen der Völker erkennen lehrt. Dazu ist zunächst nöthig, daß der Unterricht die geschichtlichen Ereignisse und Begebenheiten in treuer, anschaulicher, Kopf und Herz erfassender Weise darstelle, dann aber auch auf die erkennbaren Ursachen hinweise, aus welchen sie hervorgegangen sind, ganz besonders aber die Wirkungen zeige, die sie im Leben der Völker hervorgebracht haben. Damit sind die Stufen bezeichnet, auf welcher der Unterricht zu der Erkenntniß der Regierung Gottes nach dem Gesetze, auf welchem sie beruht, nach der Weise, in der sie erfolgt, nach der Absicht, die sie leitet, und dem Ziele, das sie verfolgt, zu führen hat. Je klarer und tiefer diese Erkenntniß ist, desto entschiedener und nachhaltiger wirkt sie auf das sittliche Gefühl und den sittlichen Willen, desto mehr erreicht der Geschichtsunterricht seinen Zweck.

Nach diesem angegebenen Gesichtspunkte hat der Unterricht von den vielen Hilfsmitteln, die ihm angeboten werden, die seinem Zwecke entsprechenden auszuwählen und sie zur Lösung der bezeichneten Aufgabe in Gebrauch zu nehmen.

Nr. 1 der oben angezeigten Schriften enthält, wie sein Titel besagt, 132 Geschichtsbilder, die dem gesammten Gebiete der Weltgeschichte angehören und unter Benutzung „der besten Geschichtswerke (von Ferd. Schmidt, Andrä, Walter, Becker, Stacke, Bäßler, Grube, Wernicke, Hennig, Klopp, Raumer, Kohlrausch, u. A.)“und, wo es irgend nur möglich, unter Beibehaltung „deren vortrefflicher Ausdrucks- und Darstellungsweise“ von dem genannten Herausgeber zu „in sich abgeschlossenen Ganzen abgerundet worden sind.“ Das Buch „soll Lehrern aus solchen Schulanstalten und Classen, in denen kein systematischer Geschichtsunterricht ertheilt wird, zum Vorerzählen und Schülern zur Lectüre dienen. Jeder Lehrer soll nach dem Bedürfnisse seiner Classe diejenigen „Bilder“ auswählen, welche ihm geeignet erscheinen. Im Allgemeinen erachtet der Verf. den Stoff für „gute Volks- und Bürgerschulen, wohl auch höhere Töchterschulen und die Unterclassen von Gymnasien und Realschulen, für vollkommen ausreichend.“ Darüber, daß der Geschichtsunterricht mit ausgewählten Geschichten aus der Geschichte beginne, ist wohl Niemand mehr in Zweifel. Aber daß er auch in Bürgerschulen, höhern Töchterschulen 2c. eben nur in unverbundenen Geschichten bestehen soll, widerspricht dem Begriffe der Geschichte und dem angeführten Zwecke des Geschichtsunterrichts. Wie das Walten Gottes auf der untern Stufe in einzelnen Abschnitten in speciellen hervortretenden Fällen, so soll es auf einer höhere Stufe in dem Verlaufe der Geschichte erkannt werden, weshalb auf dieser eine ergänzende Verbindung durch einen die Abschnitte verbindenden Faden nothwendig ist. Es verhält sich bei dem Unterrichte in der Weltgeschichte gerade so wie mit dem in der biblischen Geschichte, der ebenfalls zunächst mit dem Kinde nahe liegenden biblischen Geschichten beginnt, die dann auf einer höheren Stufe zu einer biblischen Geschichte und im weitern Verlaufe zu einer Geschichte des Reiches Gottes sich verbinden. Der Verf. hätte sich ein großes Verdienst erworben, wenn er eine Auswahl von Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht nach pädagogischen Grundsätzen getroffen und als Muster bearbeitet hätte. Das Hauptgewicht in den Bildern legt der Verf. auf „die Darlegung geistiger Zustände, menschlicher Charaktere, Gesinnungen und Entschlüsse.“ Er suchte „die Bilder in solcher Darstellung zu geben, daß die Jugend an ihnen erkennen kann, wie sich ein bedeutender Mensch entwickelt, wie er sich durch Anstrengung emporgearbeitet, wie er sich in verschiedenen kritischen Lagen in Wort und Handlung benommen habe.“ Dem gegenüber nimmt sich das Bild des Fürsten Bismarck auf 2 Seiten und das des Grafen Moltke auf einer Seite doch etwas sonderbar aus, namentlich wenn man diese Bilder mit denen von Männern des Alterthums vergleicht, welchen der Verf. 6—8 Seiten einräumte. Nach unserm Standpunkte würden wir es dem Zwecke des Geschichtsunterrichts entsprechender gefunden haben wenn der Verf. der die Jugend habe zeigen wollen, wie Gott von Zeit zu Zeit Männer mit besondern Gaben ausrüstet, um sie zu besondern Werkzeugen seiner Absichten und Pläne bei Leitung der Völker zu machen, wie er denn auch von Zeit zu Zeit nach seiner Weisheit besondere Ereignisse zu gleichem Zwecke eintreten läßt.

Der Verf. hofft mit seinen Bildern „vielen, besonders jungen Lehrern die Präparation auf die Geschichtsstunde einigermaßen zu erleichtern;“ denn aus eigner, fast zwanzigjähriger Praxis weiß er, wie schwer es ist, gerade im Geschichtsvortrage bei 10- bis 15jährigen Kindern das rechte Maß (das Rechte überhaupt)

zu treffen. Er schließt mit dem Wunsche, daß das Buch bei strebsamen Amtsbrüdern und unter der „wohlhabenden" Jugend freundliche Aufnahme finden und dazu mit helfen möge, daß der Geschichtsunterricht und die Beschäftigung mit der Geschichte ein Mittel werde, „die Jugend für alles Gute, Schöne und Wahre zu begeistern." Wir wünschen, daß die Hoffnung des Verf. sich erfülle, empfehlen das Buch den Lehrern wegen seines reichhaltigen Materials aus guten Geschichtswerken und den größern Schülern als eine gute Lectüre, ohne ihm damit einen besondern pädagogischen Werth beilegen zu wollen. In allen Gegenständen, ganz besonders aber in der Geschichte halten wir die eigene Arbeit jeden Lehrers für unerläßlich, weil durch sie zunächst die Sache sein geistiges Eigenthum und dann erst eine Behandlung unter Berücksichtigung des geistigen Standpunktes seiner Schüler möglich wird. Beides sind unbedingte Forderungen eines erfolgreichen Unterrichts.

Der Verf. von Nr. 2 will die Geschichte des Preußischen Staates, „diese Geschichte ohne Gleichen," sowohl für den Schulgebrauch als auch zur Benutzung sonstiger Vaterlandsfreunde „einfach und übersichtlich" darstellen und dazu mitwirken, daß ihre Kenntniß eine immer allgemeinere werde. Der Preußische Staat wird als dasjenige Land bezeichnet, welches „von der unscheinbaren und kleinen Markgrafschaft Brandenburg unter der kraftvollen und weislichen Leitung seiner Regenten in fast wunderbar erscheinender Weise sich zu einem der ersten Staaten Europas emporgeschwungen hat, ausgestattet ist mit einem hohen Glanz von Macht, Ansehen und Wohlfahrt und seit 458 Jahren segensreich regiert wird von dem edlen Fürstengeschlechte der Hohenzollern, das in König Wilhelm berufen ist, nach endlicher Erreichung der deutschen Einigkeit mit der preußischen Königskrone zugleich die neuerwachte deutsche Kaiserwürde zu verbinden, um unter dem Wahrzeichen ihrer alten Herrlichkeit und dem Prinzipe, allezeit Mehrer des deutschen Reiches zu sein, nicht in kriegerischen Eroberungen, sondern in Werken des Friedens auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung unser deutsches Vaterland einer segensreichen Zukunft entgegen zu führen!" Die glorreiche Periode der preußischen Geschichte, die Regierungszeit unsres erhabenen Kaisers und Königs Wilhelm ist für den zweiten Theil dieser Arbeit bestimmt. Nach einer kurzen Vorgeschichte von der ältesten Zeit bis zur Gründung der Mark Brandenburg folgt die Geschichte der Markgrafen von Brandenburg mit Angabe der unter ihrer Regierung sich zugetragenen Ereignisse und der vorgegangenen Veränderungen in der Mark, bis mit Friedrich VI, in der brandenburgischen Geschichte Friedrich I, die Regierung der hohenzollerschen Fürsten in Brandenburg beginnt, die den brandenburgisch-preußischen Staat nicht allein von den durch Unruhen, Stürme und Zerwürfnisse geschlagenen Wunden heilten, sondern auch „denselben durch Gottes sichtbaren Segen und Beistand in stetem Wachsthum und gedeihlicher Entwicklung erhalten haben." Die Darstellung der Regierung jedes einzelnen Fürsten beginnt mit einer kurzen Charakteristik desselben und einer Hinweisung auf den Zustand und die Lage des Landes; dann folgt eine Uebersicht der Ereignisse unter seiner Regierung, von denen jedes derselben durch die vorgesetzte Jahreszahl und einen Absatz des Druckes besonders bemerklich gemacht wird. Sie schließt damit, daß die Verdienste des Fürsten um das Land zusammengefaßt, die Größe des Staates und seine Theile genau festgestellt, dabei die Fortschritte in der Cultur angedeutet (die wir mehr hervorgehoben zu sehen gewünscht hätten!) und die dem Wachsthum des Staates entsprechenden Veränderungen im Fürstentitel beigefügt werden.

Der Verf. hat die Aufgabe, die er sich gestellt hat, gelöst. Seine Darstellung ist übersichtlich, einfach, dabei fließend und ansprechend. Es fehlt ihr nicht an Hinweisungen auf eine höhere Mitwirkung, zu der unsere wahrhaft frommen Fürsten bei besondern Gelegenheiten stets Veranlassung gegeben haben. In der neuen Geschichte sind in die Darstellung Gedichte von bekannten Dichtern eingewebt, die wir gern in größerer Zahl gelesen hätten. Möge das Buch den ausgesprochenen Zweck erreichen! Es bietet Gelegenheit dazu dar, das wunderbare Wachsthum unsres Vaterlandes an Macht, Ansehen, materieller Wohlfahrt und geistiger Bildung unter der Regierung des edlen, gottesfürchtigen Fürstengeschlechts der Hohenzollern kennen, dasselbe als ein durch seine glorreiche Geschichte reich begnadigtes Land aufrichtig lieben, seine Fürsten dankbar verehren und Gott für sein sichtbares Walten in derselben von Herzensgrunde loben und preisen zu lernen.

Zur Veranschaulichung der wachsenden Größe des brandenburgisch-preußischen Staates würden beigegebenen Karten gute Dienste geleistet haben, ohne die überhaupt Geschichtsunterricht nicht ertheilt werden sollte.

Nr. 3 erzählt dem deutschen Volke und der deutschen Jugend den Krieg des Jahres 1870—71. Warum der Verf. die Geschichte dieses Krieges erzählt, sagt er nicht, braucht er auch nicht zu sagen, da der Zweck sich in der Wirkung fühlbar macht. Es liegt die große Zeit, der die Erzählung angehört, nicht weit hinter uns. Darum bedurfte es nur des rechten Tones, um die Erinnerung an das, was wir in ihr erlebt haben, wieder wach zu rufen. Diesen Ton hat der Verf. getroffen. Er erzählt einfach, treu, volksthümlich und höchst anschaulich. Diese Anschaulichkeit in der Darstellung, in welche zahlreiche Gedichte von damaligen und frühern Dichtern und Verse aus frommen Liedern eingewebt sind, ruft mit den Bildern der Ereignisse zugleich auch die Gefühle fester Zuversicht und freudigen Dankes, von welchen die gewaltigen Ereignisse getragen und begleitet wurden, von Neuem hervor. Wie durch den Krieg, so zieht sich durch die Darstellung desselben die Ueberzeugung hindurch: auf unserer Seite war das Recht, auf Seite des Feindes das Unrecht; darum hat uns der Herr den glorreichen Sieg gegeben und mit unsern Schwertern den Feind gezüchtigt und geschlagen. Darum Ihm die Ehre!

Das Buch ist nicht aus Büchern abgeschrieben, sondern aus dem Herzen herausgeschrieben. Was aber aus dem Herzen kommt, das geht zum Herzen. Das Herz wird warm beim Lesen und oft das Auge feucht. Wer das Buch in die Hand bekommt, der liest es auch. Darum wünschen wir es in recht viele Hände. H.

Auswahl geistlicher Lieder und Psalmen aus Werken der berühmtesten Componisten älterer und neuerer Zeit von C. Stein, Königl. Musikdirektor in Wittenberg. Potsdam, Verlag von Aug. Stein.

Für ein Liederbuch gilt wohl eben so gut wie für ein anderes Buch der Grundsatz, daß man den Werth desselben daran erkannt, wenn man es immer wieder gern zur Hand nimmt, immer wieder etwas Neues darin findet und besonders, wenn es einem immer lieber wird. Von obigem Buche glaube ich dies mit Recht sagen zu dürfen. Es ist in unserm Hause nach mehrjährigem Gebrauch zur rechten Hausmusik geworden, und hat sich bei uns der vielgeschmähten, und

doch in manchem Familienkreise so heimisch gewordenen Riehl'schen Hausmusik zur Seite gestellt. Ist auch Inhalt und Zweck dieser Sammlung ein ganz anderer — Riehl hat nur eigene Melodien und Compositionen in schlicht deutscher, volksthümlicher Art, während dies Werk eine Zusammenstellung von Liedern und Arien ganz verschiedener, meist klassischer Componisten enthält — es weht doch derselbe Geist hindurch. Was aber das vorliegende Buch besonders zur Hausmusik stempelt, ist, daß es neben manchen werthvollen klassischen Arien, die eine geschultere Stimme erfordern, auch solche Lieder bringt, die von Groß und Klein zusammen gesungen werden können. Unter diesen letzteren sind herrliche bekannte Lieder, die man bisher nur von mehrstimmigen Chören hörte, mit einer einfachen Begleitung versehen und so dem Familiengebrauch zugänglich gemacht, z. B. das Mozart'sche „Ave verum", „Gott, deine Güte reicht so weit" von Beethoven, u. a. Von den Arien sind als bekannte zu nennen: „Er ward verschmähet" und „Er weidet seine Heerde" von Händel, „Gottes Zeit" und „Mein gläubiges Herze, frohlocke" von Bach.

Wie schon der Titel sagt, sind nur Gesänge ernsten, religiösen Inhalts aufgenommen, und bildet daher diese Sammlung einen förmlichen Gegensatz, oder vielmehr eine Ergänzung zu den Albums der modernen Liederkomponisten, deren sehr schöne Melodien und Compositionen sich oft ihres weniger guten Textes wegen zum Theil nicht für den Hausgebrauch eignen. A. D.

Ein Denkmal für Hentschel.

Aus Weißenfels ergeht von dem vereinigten Lehrer-Collegium des Seminars, der Taubstummen- und der Präparandenanstalt ein Aufruf an alle Schüler und Verehrer des kürzlich verstorbenen Hentschel, um dem verehrten Altmeister dutscher Lehrkunst an seinem Grabe ein Denkmal zu errichten.

M. Ztg.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Februar 1876.

Eine amtliche Lehrerconferenz im Schwabenlande.

„Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
Den schickt er in die weite Welt;
Dem will er seine Wunder weisen
In Berg und Wald, in Strom und Feld.“

Mit diesem Verse des Freiherrn von Eichendorff möchte Schreiber dieses auch seine Gemüthsstimmung ausdrücken, die ihn beseelte, als er in den letzten Herbstferien seine erste größere Reise rheinaufwärts ins südliche Deutschland machen durfte. Ja, als eine rechte Vergunst und besondere Freundlichkeit Gottes sehe ich es an, daß ich der dringenden Einladung eines mir befreundeten Pfarrers im Schwabenlande Folge leisten und in Begleitung eines vertrauten Freundes und Collegen auf dem Rücken des Vaters Rhein bis Mainz und von da mit dem Dampfroß weiter die Bergstraße entlang über Heidelberg, Bruchsal, Pforzheim, Liebenzell nach M. jenseits des Schwarzwaldes reisen konnte.

Es geht doch nichts über die Anschauung in natura! — mußte ich mir oft sagen, wenn ich in Gegenden und Orte kam, die mir nach der Karte und aus Büchern wohl bekannt waren, von denen ich mir aber gestehen mußte, daß die bisherige Vorstellung davon durchaus nicht mit der Wirklichkeit übereinstimme. Und das ist mir vielfach begegnet. Wie mangelhaft ist und bleibt doch, um nur eins anzuführen, selbst die beste und öftere Beschreibung des Rheinstroms und seiner Ufer von Bonn bis Mainz! Eine einzige Fahrt mit dem Dampfboot an der Seite eines Orts- und Geschichtskundigen Freundes bringt ungleich mehr Gewinn, als 10 exakte Schilderungen. — Doch nun näher zum Thema.

Gern hätten wir während unsers achttägigen Aufenthalts in M. auch einen Blick in die Schulen der Umgegend gethan und Vergleiche zwischen der Arbeit der Lehrer von dort und hier angestellt, aber es waren dort eben auch Ferien. Doch haben wir nicht unterlassen, uns von dem Pfarrer und dem Schulmeister des Ortes über das dortige Schulwesen notizmäßige Mittheilungen zu erbitten. Wir erlauben uns, einige dieser Notizen vorab mitzutheilen.

Wer je einmal den Rhein hinauf landeinwärts gereist ist, weiß, daß die Landbevölkerung dort nicht wie hier in zerstreutliegenden Gehöften, sondern in Dörfern vereinigt wohnt. Diese Wohnungsverhältnisse sind zwar für die Landwirthschaft lästig und nachtheilig, aber für Kirche und Schule in mancher Beziehung von Vortheil. So ist z. B. der Schulbesuch dort in Folge dessen durchweg ein viel regelmäßigerer. In der Schule zu M. betrug die Zahl der unerlaubten Schulversäumnisse vom ganzen vorigen Jahr im Durchschnitt noch nicht einen ganzen Tag pro Kind. Nach der Würtem-

bergischen Ferienordnung beträgt die Schulvakanz während des Jahres 45 volle wirkliche Schultage; Sonn-, Fest-, Feier- und Lehrer-Conferenztage zählen nicht zur Vakanz. Hat man nun in einem Dorfe um die Zeit der Heuernte etwa 8—10 Tage Vakanz gegeben und es fällt dazwischen ein Regentag, wo nicht gearbeitet werden kann, so läutet der Schulmeister mit der Kirchenglocke; dann versammeln sich die Kinder zum Unterricht. Wir kennen hier nur halbtägige Dispensation als geringstes Maaß; dort dispensirt man auch stundenweis. — Die Ausstattung der Schulsäle mit Utensilien und Lehrmitteln ist dort mindestens eben so gut und reichhaltig, als bei uns jetzt nach dem 15. October 1872. Die dortigen Schulklassen zeichnen sich vor den unsrigen schon äußerlich durch die größere Zahl großer Fenster aus. Schade aber, daß fast sämmtliche Schulen auf den Dörfern eines Spielplatzes ermangeln. — Der Lehrer ist dort Sitz- und Stimmberechtigtes Mitglied des Schulvorstandes und hat in demselben einen speciell seine Interessen vertretenden Collegen an dem sogenannten Ortsschulrath, der Vater von schulpflichtigen Kindern ist. Das Gehalt der Schulmeister ist nach den dortigen Verhältnissen bemessen im Durchschnitt mindestens so hoch, als bei uns im Regierungsbezirk Düsseldorf jetzt; es besteht aber zum großen Theil im Ertrag der Aecker. — Lehrerwahlen Seitens der Gemeinden kennt man dort nicht. Die Besetzung der Stelle geht von der Oberschulbehörde aus. Als Regel gilt, daß ein Lehrer 5 Jahre an einer Stelle aushält; doch darf er sich auch früher um andere Stellen bewerben; auch steht ihm das Recht zu, sich um mehrere Stellen gleichzeitig zu bewerben. Während hier zu Lande ein Lehrer, der nahe an das 40ste Lebensjahr reicht, nur in seltenen Fällen Aussicht auf Avancement hat, weil die Gemeinden die Pensionskosten scheuen, ist dort eine Versetzung in den 50er Jahren nichts Seltenes. Der College, dem wir diese Mittheilungen zumeist verdanken, ist 50 Jahr alt. Er sagte uns, daß er noch einige Jahre dort zu verbleiben gedenke und dann auf eine Stelle Anspruch zu machen Willens sei, die weniger schwierige Anforderungen an die Kraft des Lehrers stelle. Seine jetzige Stelle ist nämlich eine einklassige Schule mit nahezu 100 Kindern. — Die Schulaufsicht ist dort eine viel strengere, aber trotzdem weniger drückende, als hier. Die Pfarrer sind da nicht blos Aufseher, sondern auch Mitarbeiter der Lehrer. Bei uns ist es meistens Regel, daß der Pfarrer nur bei Gelegenheit der Entlassungsprüfung, also höchstens 2 mal des Jahres, und zur Schulrevision behufs Berichterstattung an die Regierung, wofern solche nicht schon mit einer der Entlassungsprüfungen verbunden wurde, in die Schule kommt. Von der eigentlichen Arbeit in der Schule bekommt er also nichts zu sehen; und von den mancherlei Schwierigkeiten und Nöthen, mit denen der Lehrer das Jahr hindurch zu kämpfen hat, erhält er kein Gefühl. Nichtsdesto weniger kann er aber in 3, höchstens 4 stündiger Revision das sehr ins Specielle gehende Prüfungsprotokoll, welches die Resultate der Arbeit eines ganzen Jahres in sich schließt, ganz exakt ausfertigen. Zum Glück darf sich der Lehrer in den meisten Fällen des persönlichen Wohlwollens Seitens des Revisors erfreuen und kann er möglichst günstiger Beurtheilung seiner Arbeit gewärtig sein, und das söhnt dann wieder manches aus. Es mag aber bei dieser Art der Amtserfüllung doch mancher gewissenhafte Lehrer oft eines vieldeutigen Kopfschüttelns sich nicht erwehren können.

Der würtembergische Pfarrer muß dagegen mindestens wöchentlich einmal in die Schule kommen und dem Unterricht des Lehrers zuhörend beiwohnen und Tag und Stunde seiner Anwesenheit im Schultagebuche vermerken. Er hat aber auch wöchentlich 2 Stunden Unterricht in der bibl. Geschichte zu ertheilen, wofür ihm sein Pensum im Unterrichtsplane zugewiesen ist. Daß diese Einrichtung sehr nützlich sein kann und

geeignet ist, Kirche und Schule, Lehrer und Revisor harmonisch zu verbinden, wird wohl nicht in Frage gestellt werden können. —

Für alle Schulen des Landes besteht ein Normal-Lehrplan, der in den einzelnen Fächern das Minimum festsetzt, was jeder Lehrer leisten muß und was nach der Aussage von Lehrern auch gut erreicht werden kann. Es wollte uns allerdings nach oberflächlicher Einsicht dieses Lehrplanes bedünken, als ob derselbe etwas zu sehr detaillirt sei und für weniger strebsame Lehrer leicht dem Mechanismus Vorschub leisten, dem treuen und einsichtigen Arbeiter aber eine beengende Schnürbrust werden könnte. Es sind darin nämlich z. B. die zu memorirenden Bibelsprüche für die einzelnen Abtheilungen genau angegeben und selbst die Buchstabenformen für die Schreibschrift vorgeschrieben. Doch wurde dieses unser Bedenken von den Lehrern für nicht zutreffend erkannt. Die Lehr- und Lernbücher sind natürlich ebenfalls in allen Schulen dieselben. Der Normal-Lehrplan enthält dieselbe Reihe selbständiger Lehrfächer, wie hier, mit Ausnahme von Turnen und weibl. Handarbeiten. Der Stundenplan ist aber dort doch etwas einfacher; denn gewisse Fächer werden im Laufe des Jahres nur zeitweilig in Behandlung genommen. So wird z. B. in den verwandten Fächern Geographie und Geschichte nur wechselweis unterrichtet, etwa ein halb Jahr Geographie und das andere halbe Jahr Geschichte; doch so, daß bei der Geschichte die Geographie und bei der Geographie die Geschichte thunlichst repetirt wird.

An dienstlicher Schreiberei haben die würtembergischen Lehrer mehr zu leisten, als die preußischen. Außer den Pensenheften und Tagebüchern (Diarien) müssen noch verschiedene Controllisten geführt werden. So hat der Lehrer alljährlich eine sorgfältig ausgearbeitete Zeugnißliste über sämmtliche Kinder einzureichen; desgl. einen ganz genau specialisirten Nachweis über den Schulbesuch der Kinder, in welchem dann am Schluß ein genaues Facit gezogen werden muß, welches darthut, wie viel Tage Versäumniß der verschiedenen Arten pro Jahr im Durchschnitt auf ein Kind kommen. Endlich sei noch bemerkt, daß der Lehrer gehalten ist, 4 mal des Jahres eine Hauptreinigung des Schullokales zu besorgen.

Soweit die Notizen. Jetzt zur Hauptsache.

Am Tage vor unserer Abreise aus dem lieben Schwabenlande bereitete uns unser theurer Wirth, der Pfarrer in M., das besondere Vergnügen, daß er uns mitnahm und einführte in eine größere amtliche Lehrerconferenz des dortigen Bezirks. Es war das eine sogenannte Dekanatsconferenz, geleitet von dem Herrn Dekan (Superintendenten in Calw, einer äußerst romantisch in einem der vielen schönen Schwarzwaldthäler an der Nagold gelegenen Stadt. Der hochamtliche Charakter dieser Conferenz trat uns Fremden schon in der Wahl des Lokals entgegen. Die Versammlung tagte nämlich in den Räumen des Oberamtshauses, was wir Landrathsamt nennen würden. Das Mobilar des Conferenzsaales bestand in einem langen Tisch nebst einigen Stühlen für den Präses und die Schriftführer, und einer Anzahl langer Lehnenbänke für die Geistlichen und Lehrer. Anwesend waren außer dem Dekan als Präses, der Conferenz-Direktor, (ein Geistlicher), etwa 10 Geistliche, reichlich 40 Lehrer und der Herr Oberamtsrath (Landrath) aus Calw. Auf der Tagesordnung stand: 1) Generalbericht des Dekans über den Stand der Schulen des Dekanats Calw; 2) Referat eines Lehrers über Aufsatzübungen; 3. Referat eines Lehrers über Turnunterricht; 4) Referat eines Geistlichen über weibliche Handarbeiten in der Volksschule.

Vor Beginn der Tagesordnung traten die Lehrer zusammen und sangen verschiedene Motetten und Lieder religiösen Inhalts. Nun eröffnete der Herr Dekan die Sitzung damit, daß er das Namenverzeichniß der Lehrer ablas und die Fehlenden

notirte.*) Hierauf begann nun sein Bericht. Derselbe glich nach Form und Charakter den Jahresberichten, wie sie in Preußen die Kreisschulinspectoren alljährlich an die Königl. Regierung einzusenden haben.**) Er begann mit einer übersichtlichen Angabe der Arten und Zahl der Schulanstalten im Kreise. Es sind dort nach dem Bericht vorhanden 45 Schulsysteme mit 4196 Schülern in 64 Schulklassen, kommen also auf jede Klasse im Durchschnitt 65 Schüler. Davon sind 33 Schulen einklassig, 10 zweiklassig, eine dreiklassig und eine vierklassig. Das gegenwärtige Lehrerpersonal bestand aus 57 Lehrern und 3 Lehrerinnen; 4 Klassen waren vacant. Außerdem befinden sich im Bezirk eine Rettungsanstalt und 8 Kleinkinderschulen. Für die Fortbildung der aus der Volksschule entlassenen Jugend sollen die Sonntagsschulen wirken, die in allen Gemeinden vorhanden sind und von den Lehrern geleitet werden. Es wurde aber in dem Bericht beklagt, daß dieselben seit Aufhebung des obligatorischen Charakters derselben an Leistungsfähigkeit bedeutend verloren hätten; es sei ein Zurückgehen in den Kenntnissen, selbst im Lesen, spürbar.

Bei näherem Eingehen auf den Stand des Volksschulwesens wurde über die Stumpfheit der Kinder im Allgemeinen Klage geführt. Dieselbe habe ihren Grund hauptsächlich darin, daß die Kinder zu sehr von den Eltern zur Arbeit in Haus und Feld in Anspruch genommen würden. Zur Beseitigung dieses Uebelstandes sei nöthig möglichste Beschränkung der Dispensation und tüchtige Leistung in der Schule nach Erziehung und Unterricht. Von den Schulversäumnissen wurde bemerkt, daß sie gegen das vorige Jahr abgenommen hätten. Die erlaubten Versäumnisse betrugen im Durchschnitt pro Kind und Jahr 2,8, die entschuldigten zwischen 2,3 (geringstes Maß) und 10,7 (höchstes Maß) Tage. Ueber die strafbaren Versäumnisse vermisse ich die Notiz, doch war dieselbe auffallend gering.

Die Ausstattung der Schulen mit Lehrmitteln konnte im Allgemeinen als genügend bezeichnet werden. Es wurde empfohlen die Herstellung eines Apparates zur zweckmäßigen Handhabung und größeren Schonung der Schulwandkarten nach dem Muster der Schule in M. — Die pünktliche Führung der Versäumnißlisten und Diarien und gewissenhafte Ausfertigung der Prüfungsresultate (Zeugnisse der Schüler) wurde in Erinnerung gebracht. Der Herr Dekan sprach bei dieser Gelegenheit den Wunsch aus, daß die benachbarten Collegen sich an den jährlichen Revisionsprüfungen betheiligen möchten, da er solche Besuche für besonders instruktiv und anregend halte. Die Lehrer aber äußerten dagegen ihre Bedenken, machten geltend, daß die Anwesenheit von Fremden die Kinder theils einschüchtere, theils zerstreuend auf sie einwirke. Besser erschien es vielen, daß solche Besuche an andern gewöhnlichen Unterrichtstagen vorgenommen würden. Auch damit erklärte sich der Präses einverstanden und sagte die Dispensationsertheilung zu diesem Zweck auf Anfrage zu. Nun wurden die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Reihe nach vorgenommen, über jedes Fach ein Durchschnittsprädikat abgegeben und dasselbe mit dem entsprechenden Prädikat des vorigen Jahres verglichen.

---

*) Die Geistlichen und Lehrer bekommen nämlich für den Besuch der Conferenzen Reisegelder, nach Kilometern berechnet, und Diäten.

**) Das Abweichende zwischen Süd und Nord unsers deutschen Vaterlandes in diesem Stück ist: 1) daß hier diese Berichte meines Wissens früher wenigstens vielfach theilweise nach dem eingeforderten Berichte des Schulpräsides angefertigt wurden; drüben aber der Herr Kreisschulinspector während eines Jahres in jeder Schule seines Bezirks genaue Revision hält, und sein Jahresbericht also das Resultat eigner Anschauung und Erforschung ist; — 2) daß dort die Lehrer erfahren, was ihr Oberer über sie nach Oben berichtet, (nur Orts- und Personennamen werden in dieser Mittheilung verschwiegen) während hier zu Lande solche Berichte mehr den geheimen Conduiten gleichen.

Wenn einzelne Schulen in irgend einem Gegenstand im Vergleich mit den andern in ihren Leistungen zurückgeblieben waren, so wurde dadurch das Durchschnittsprädikat im Ganzen heruntergedrückt. Unter den 45 Schulen waren 5 hinter den berechtigten Forderungen wesentlich zurückgeblieben; um dieser 5 willen fielen die Prädikate im Durchschnitt schwächer aus. Natürlich wurde keine Schule und kein Lehrer mit Namen genannt. Ueberhaupt war der Bericht so gehalten, daß persönliche Kränkungen und Reizungen gar nicht vorkommen konnten. Jedesmal wenn ein Lehrgegenstand absolvirt war, wurde gefragt, ob der Eine oder Andere dazu noch etwas zu bemerken habe; was aber fast gar nicht geschah. Unter den Bemerkungen des Präses zu den einzelnen Gegenständen führe ich beispielsweise folgende an.

Die Schulandachten waren in einzelnen Schulen nach Form und Inhalt ungeeignet gewesen. Es wurde dazu bemerkt, daß das Memoriren und das Hersagen von memorirtem religiösen Stoff nicht in die Andacht passe. Präses war der Ansicht, daß es gut sein möchte, wenn einige Formulare zum Gebrauch für die Andachten abgefaßt und an jede Schule vertheilt würden. — Bei der bibl. Geschichte wurde das Memoriren derselben für nicht geeignet erklärt. Beim Rechtschreiben wurde ein großer Unterschied in den Leistungen constatirt. Die Zahl der orthographischen Fehler betrug in der besten Schule 0,1 und in der schwächsten 14,6 pro Kind. Die Aufsatzübungen wurden als ein noch neues Fach bezeichnet, in welchem noch viel zu thun übrig sei.

Daß dieser Bericht recht allseitig und gründlich abgefaßt war, geht schon daraus hervor, daß der Vortrag nahezu 3 Stunden in Anspruch nahm. Auf uns Fremde machte derselbe einen sehr günstigen Eindruck. Er zeugte einerseits von großer Tüchtigkeit und rechter Treue des Herrn Schulrevisors; andrerseits aber bekundete er dessen durchaus wohlwollende Gesinnung gegen den Lehrerstand und seinen feinen Takt im Verhalten gegen die verschiedenartigen Persönlichkeiten der ihm unterstellten Lehrer.

Nach unserm Gefühl wäre dieses Stück Arbeit vollausreichend gewesen für einen Conferenztag, und hätten wir es für nutzbringender erachtet, wenn der Herr Präses aus seinem reichen Material eine Reihe Fragen formulirt, sie zur Debatte gestellt und die Versammlung zum flotten Diskurs genöthigt hätte. Solcher Nöthigung bedarfs allerdings bei dem Schwaben nach dem uns gewordenen Eindruck. Das hier zu Lande viel vertretene, auch in unserm Stande nicht ganz fehlende Maulheldenthum scheint dort selten zu sein. Als wir nach Schluß der Conferenz einige Collegen fragten, warum sie nicht mehr zur Sache geredet hätten, antwortete Einer: Wir wußten zum voraus, daß die Sitzung lange währen würde, wir hatten nicht Lust, sie durch unsere Reden noch länger auszudehnen.

Ohne Pause ging es nun zum zweiten Gegenstand der Tagesordnung: Referat über Aufsatzübungen. Referent war nach seiner Arbeit zu urtheilen und nach dem Zeugniß verschiedener Collegen ein tüchtiger und treuer Lehrer aus H. Sein Referat bekundete, daß seine Schule in diesem Unterrichtsgegenstande Außergewöhnliches leistete. Nachdem er Eingangs seiner Arbeit über seine Grundsätze und die Methode das Nöthige beigebracht, wovon wir nur bemerken wollen, daß er den Schwerpunkt des Sprachunterrichts im Leseunterricht suchte und von der Grammatik nur wenig Gewinn erwartete, las er eine Reihe von Aufsatzproben aus den Heften seiner Schüler vor. Da fehlten dann auch die randverzierten Hefte der Anfänger und der Stümper nicht. Allgemeines Staunen entstand aber, als er von einer Auswahl von Schülern Arbeiten in poetischer Form verlas, die sich hören lassen durften und deren ein erwachsener gebildeter Mann sich nicht hätte zu schämen brauchen. Ich bedaure, daß ich mich mit dem

lieben Collegen nicht näher bekannt gemacht und mir eins von diesen Heften zur genaueren Notiznahme ausgebeten habe. Ich hegte Anfangs stark den Argwohn, daß hier Schwindel im Spiel sein müsse und äußerte mich dahin später gegen den Herrn Dekan. Der versicherte mir aber, daß er in der Schule dieses Collegen die Hefte mit einander verglichen und sich überzeugt habe, daß dasselbe Thema von jedem Kinde in anderer Fassung bearbeitet worden sei.

Nach einigen kurzen Bemerkungen kam die dritte Arbeit: Der Turnunterricht in der Volksschule, zum Verlesen. Dieselbe brachte für uns nichts wesentlich Neues. Referent betonte die Wichtigkeit dieses Unterrichts, besonders der freien Gliederübungen, als eines guten Mittels gegen das linkische und schwerfällige Wesen der ländlichen Jugend. Einstimmig war man aber der Ansicht, daß die Einführung dieses Unterrichtszweiges wegen mangelnder Spiel- und Turnplätze unmöglich sei.

Endlich kam das letzte Stück der Tagesordnung: der Näh- und Strickunterricht in der Volksschule, an die Reihe. Referent wies die Dringlichkeit dieses Unterrichts nach und betonte, daß derselbe durchaus obligatorischen Charakter haben müsse, wenn etwas Ordentliches erzielt werden solle, verlangte aber entschieden, daß dieser Unterricht nicht die gesetzliche Stundenzahl der Woche vermehren dürfe, den Mädchen vielmehr dafür vom Unterricht in einem andern Gegenstande, etwa in den Realien, Erlaß zugestanden werden müsse. Das Material sei von der Gemeinde, etwa aus Armenmitteln der Kirchengemeinde, zu beschaffen, und die gefertigten Arbeiten müßten dann unter die Armen vertheilt werden. Dieser Gegenstand fand viel Anklang, und die Vorschläge wurden für praktisch erkannt.

Hiermit war nun das Tagewerk vollbracht. Es war mittlerweile nahezu 3 Uhr geworden. Mit voller Berechtigung verließen bald Alle den Conferenzsaal und eilten zum Mittagstisch, wo es an gutem Appetit nicht wird gefehlt haben.

Schließlich kann ich nicht unterlassen, den norddeutschen Collegen auch das als Charakteristikum einer schwäbischen amtlichen Lehrerconferenz mitzutheilen, daß daselbst das Tabakrauchen ein ungewohnt Ding ist. H.

Die Commission zur Regelung der Orthographie.

Berlin, 16. Januar.

Die vom Cultusminister Dr. Falk berufene Commission zur Herstellung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung hat gestern ihre Berathungen beendet, und es soll demnächst ein amtlicher Bericht darüber erscheinen. Immerhin dürfte aber vorher eine summarische Darstellung der wichtigsten Beschlüsse von Interesse sein. Den Berathungen lagen zu Grunde zwei von Professor Rudolph v. Raumer verfaßte Vorlagen: „Regeln und Wörterverzeichniß für die deutsche Orthographie" und ein zweites Schriftchen, welches die wissenschaftliche Begründung für die erstgenannte, ein sehr brauchbares Büchlein, enthält. Es muß aber vorausgeschickt werden, daß die Commission in wichtigen Punkten weit über die Vorlage hinausging und so, während ihr ursprünglicher Zweck war, auf Grund des Bestehenden verschiedene Schwankungen durch wenig empfindliche Aenderungen zu beseitigen, Gefahr läuft, durch den Radicalismus ihrer Beschlüsse auf der einen und inconsequente Halbheiten auf der andern Seite von der Einführung jeder Aenderung abzuschrecken.

Was die einzelnen Streitfragen unserer Orthographie betrifft, so ist wohl die wichtigste die Frage der Bezeichnung der langen Vocale. Diese erfolgt bisher a) durch Verdopplung der Vocale bei a, e, o; b) durch nachgesetztes e bei i; c) durch das h. Bei a wurde die Verdopplung blos für Worte beibehalten, wo eine Verwechslung möglich ist, wie bei Waage, Plural Waagen, gegenüber Wagen, Aas gegenüber As. Auch das doppelte e wurde vielfach beseitigt, als ganz überflüssig wurde das doppelte o angesehen. Das ie in deutschen Worten soll bleiben. Sehr radical ist aber der Beschluß, das h als Dehnungszeichen nach a, o, u, ä, ö, ü zu streichen, während es nach den übrigen Vocalen stehen bleiben soll. Also du fürst und der Fürst gleich geschrieben. Hierin ging die Commission weit über die Vorlage hinaus, nach welcher eigentlich nur bei folgenden schwankenden Worten das h wegfallen sollte: Hoffart, Kran, Kranich, Mal (Zeichen), Denkmal, Merkmal, Maler, malen (dagegen „mahlen“ vom Müller), Pram, (?) Feme, gebären, gären, Märe, Märchen (dagegen „Mähre“, Pferd), Frone, fronen, frönen, Fronleichnam, Frondienste, Fronfeste, Oel, Gebür, Gebüren. Durch den obigen Beschluß aber fällt das h nach den Vocalen: a, o, u und ihren Umlauten fort, auf der einen Seite eine schreiende Inconsequenz, auf der anderen eine radicale Maßregel, in welche sich die Druckereien schwer, die Schriftsteller und die Journalistik wohl gar nicht schicken werden. Bleiben soll das h nach den genannten Vocalen nur, wo Verwechslungen zu verhindern sind, wie in „Ruhm“ gegenüber „Rum“, ferner im Auslaut: Floh, Kuh, und wo es Consonant ist: mähen, gehen &c.

ä und äu will die Raumer'sche Vorlage nur in Worten, die in einer andern Form a und au haben, als Mädchen, Geschäft, läuten. Dagegen soll überall, wo blos die Ableitung von a nahe liegt, e stehen, wie in: abspenstig, behende, edel, Eltern, echt, Ernte, Grenze, ausmerzen, überschwenglich, welsch, widerspenstig, Wildpret; ferner eu in bleuen, deuchte (dünken), leugnen, schneuzen.

ai bleibt blos in Bai, Hai, Hain, Kaiser, Laib (Brot), Laich, Laie, Maid, Mais, maischen, Rain, Saite (eines Instruments), Waidmann, Waise (= elternlos), sonst kommt ei: Getreide, eichen, Eichmaß, Heide (der und die), Weide (Baum und Fütterungsplatz), weise, Weise (Art und Melodie), Weizen, Reichen und daneben keuchen (?).

Von den Consonanten sei vor Allem erwähnt, daß v und f im Ganzen und Großen bleiben wie bisher; ph nicht in deutschen Worten wie Rudolf, Westfalen; dagegen: Epheu.

dt bleibt blos in Stadt, wandte, sandte, beredt, bewandt, verwandt und deren Ableitungen. Nicht mit dt: Brot, Ernte, gescheit, Schwert, tot (Adjectiv), totschlagen, töten; dagegen das Substantiv: Tod und daher todkrank, tödlich (?!); Beredsamkeit, Schmied.

Die radicalste und glücklichste Aenderung ist aber die mit dem th beschlossene. Auch hier war die Vorlage etwas schüchtern, aber mit Unrecht. Nach einer von Scherer vorgeschlagenen Regel soll das th einfach ganz aus der deutschen Schrift fortfallen. Diese Regel empfiehlt sich erstens durch ihre Einfachheit und Ausnahmslosigkeit, zweitens weil das th als Dehnzeichen ganz unlogisch ist, drittens weil es sprachgeschichtlich und phonetisch gar keine Berechtigung hat.

Minder glücklich wurden die S-Laute behandelt. Bekanntlich schreiben wir jetzt ß für das scharfe s nach langen Vocalen und im Auslaut, während ss nur in der Mitte des Wortes nach kurzen Vocalen steht. Die Commission will das ß aber nur nach langen Vocalen stehen lassen, in allen anderen Fällen schreibt sie nach kurzen Vocalen ss; also: Fuß, dagegen Fluss, Guss, lasst. Letzteres, das ss vor Consonanten, zeigt

besonders die Lästigkeit der Maßregel, namentlich für die Druckereien, welche die Type ß mit der Type ſs vertauschen müssen. Diese Regel ist schon von Heyse befolgt, fand aber nie großen Anhang.

Einfach bleibt das s beim Pronomen: dies, das, was, des, deshalb, weshalb, indes, unterdes; ferner in der Ableitungs-Endung — nis, wie Bildnis ꝛc. Dagegen die Stammsylbe miß: mißachten. Ferner am Auslaut bei weichem ſ: Blies, naseweis, Ries.

Die Anwendung der großen Anfangsbuchstaben bleibt im Allgemeinen die alte. Auch der Apostroph bleibt in der bisherigen Anwendung. Nur wird er eingeschränkt dadurch, daß er im Genitiv nicht gebraucht werden soll: Ciceros, Schillers, Homers, ferner nicht als Ersatz für ein Pronomen, also: unterm, ans, ins. Er bleibt aber in Fällen wie: Demosthenes' Reden ꝛc.

Bei den Fremdwörtern ist es nur zu ganz unsicheren Beschlüssen gekommen. Auch hier aber soll soviel als möglich das phonetische Princip durchdringen. Fremdwörter, welche sich in ihrem Lautbestande der deutschen Sprache angewöhnt haben, folgen dieser auch in der Schreibung: Konkurs, Manöver, Lektüre, Depesche, Broschüre, Schokolade. Wo c dem Laute k entspricht, wird es in eingebürgerten Fremdwörtern durch k ersetzt; es bleibt aber in Wörtern, die ganz und gar ihre fremde Lautbezeichnung behalten haben. Der Unterschied wird an folgenden Beispielen klar: Kapelle, Kommission, Korporal, Kürassier; dagegen: Commis, Corps, Cousin, Octroi.

Wo c dem Laute z entspricht, soll es auch in „eingebürgerten" Wörtern, wie in Justiz, Prinz, Miliz, Zirkel durch z ersetzt werden. Hier wäre vielleicht ein herzhafter Ruck möglich gewesen; statt dessen beschloß man, eine Anzahl von Wörtern als „schwankend" zu bezeichnen. Damit ist nun freilich der Schrift nicht geholfen.

Die Endung iren wird mit ie nur geschrieben in einigen Wörtern, aus denen es schwer auszumerzen ist, wie: spazieren, regieren, Regierung, barbieren; sonst in der Regel iren.

Dies die wichtigsten Beschlüsse; über Manches haben wir uns in der kurzen Zeit seit Schluß der Berathungen nicht informiren können; über die Interpunktion hat die Commission, wie es scheint, gar nicht berathen. Man würde übrigens irren, wenn man annähme, daß die Commission bindende Beschlüsse gefaßt hat. Sie hat einfach das Material einer Vorlage für das preußische Ministerium geliefert, und dieses wird sich erst für die Anwendbarkeit der Vorschläge in den preußischen Schulen entscheiden und dann den übrigen Regierungen seine Schritte mittheilen. Wie diese sich verhalten werden, ist nicht vorauszusagen, nur Sachsen hat erklärt, daß es, was von Preußen werde gebilligt werden, auch in seine Schulen einführen werde.

Wir haben schon oben erklärt, daß die radicalen Neuerungen dem ganzen Unternehmen schaden können. Gegen einige derselben, wie gegen die, welche das h und das ß betreffen, hat auch eine namhafte Autorität, Professor Scherer, ein motivirtes Separatvotum abgegeben. Aber auch der Commission selbst wurde vor ihrer Gewaltthätigkeit (?) bange; namentlich wurde Raumer, als er diese Ueberholung seiner Vorlage sah, bedenklich und stellte den Antrag, daß man, falls die Durchführung der beschlossenen Aenderungen auf Schwierigkeiten stoßen sollte, sich mit der ursprünglichen Vorlage begnügen möge. Diesen Antrag nahm die Commission mit 9 gegen 5 Stimmen an und machte also jene Beschlüsse selbst zu einem problematischen Vorschlag. Die Regierung würde am besten thun, wenn sie im Sinne Raumer's entschiede.

(N. fr. Pr.)

Aus der Provinz Preußen.

Die letzten Sommer- und Herbstferien sind, wie gewöhnlich, die Zeiten größerer Lehrerversammlungen gewesen. Auch in unserer Provinz haben in diesen Ferien wieder mehrere derartige Zusammenkünfte stattgefunden.

Zunächst tagte in Königsberg „die 9. Provinzial-Lehrerversammlung". Sie hatte c. 900 Schulmänner, meist Volksschullehrer, nach unserer Provinzialhauptstadt gezogen. Daß sie zahlreicher als sonst erschienen, war mit durch die gleichzeitig daselbst stattfindende Provinzial-Gewerbeausstellung verursacht worden. Der Verlauf der genannten Versammlung war im ganzen ruhiger als der früherer Jahre. Von vornherein war es allen Theilnehmern erfreulich, daß der vor kurzem gewählte Oberbürgermeister der Stadt, Selke, ein durch geistige Gaben und durch ein reges wohlwollendes Interesse für alle Culturbestrebungen ausgezeichneter Beamter, die in einem geräumigen und schöngeschmückten Ressourcensaale versammelten Lehrer und Schulfreunde namens der städtischen Behörden mit theilnehmenden und freundlich-mahnenden Worten willkommen hieß. Er wies auf die von unserm deutschen Volke in der gegenwärtigen Zeit zu bewältigenden Cultur-Aufgaben hin, die zumal in unserer Provinz ein einmüthiges Zusammenstehen und Arbeiten aller, denen das Volkswohl am Herzen liegt, insbesondere der Lehrer, erforderten. „Denn es sei z. B., bemerkte er, leider in dieser Provinz vorgekommen, daß das Gesetz der neuen Kreisordnung, obwohl von vielen lange ersehnt und sonst überall mit Freuden begrüßt, bei einem großen Theile des Volks auf ein so arges Mißverständniß gestoßen sei, daß es dicht vor den Mauern der Provinzialhauptstadt zu ernsten Krawallen und zu einem blutigen Zusammenstoße gekommen." — „Und" so ungefähr fuhr er fort, „wo hat eine so unschuldige, ich will sie nicht gerade eine tactvolle Maßregel nemen, wie die Aufnahme im Interesse des anthropologischen Vereines über Farbe der Haare und Augen, wo hat diese Maßregel auch wieder anders, als gerade in unserer Provinz, freilich eben da, wo die bekannten antinationalen Bestrebungen sich breit machen und der Ultramontanismus herrscht, zu den sonderbarsten Auftritten, zu den corruptesten Anschauungen, zu Hetzereien, ja zu einer Art von Aufruhr Anlaß gegeben, wie man ihn vielleicht außerhalb der Grenzen unserer Provinz sich gar nicht erklären kann. Können wir uns nun auch dem Vertrauen hingeben, daß die Gesetzgebung, die heute kräftiger und schneller als früher in das Leben des Volks eingreift, die neu betretene Bahn zur Hebung der geistigen und sittlichen Kräfte desselben nicht verlassen wird, so ist es doch damit nicht geschehen. Auf die Arbeit in den Volksschulen kommt es zunächst und zumeist an, und gerade Sie, die Lehrer, die ihren Beruf innig lieb haben, müssen treu und eifrig zu den Behörden des Staats und den Gemeinden stehen. Nur mit gemeinsamen Kräften und gemeinsamer Arbeit wird es uns in dieser gegenwärtigen bis zum Materialismus realistischen Zeit gelingen, den hohen Aufgaben unserer Cultur gerecht zu werden."

Unter den darnach gehörten Vorträgen fand besondern Beifall die von einem Elbinger Lehrer (Kutsch) beantwortete Frage: Welche Mittel sind anzuwenden, damit der Volksschullehrerstand die seiner Bedeutung entsprechende Achtung genieße?" — „Hilfe" — darauf kam der Redner im wesentlichen hinaus — „sei nicht sowohl von außen her zu erwarten (das Unterrichtsgesetz, worauf viele die größten Hoffnungen setzten, könne diese nicht vollauf befriedigen!), als vielmehr von innen her von unserm Stande selbst. Pestalozzi-, Emeriten-Vereine, Lehrerversammlungen, pädagogische Zeitungen &c. hätten allerdings schon viel ausgerichtet; aber noch viel mehr

sei zu erwarten von einer Vereinigung aller Volkslehrer Deutschlands. Die Ausführung dieses Vorschlages sei schon seit dem Jahre 1871 angebahnt, wo in Berlin der „deutsche Lehrerverein" gegründet worden, dessen Mitglieder bereits nach Tausenden zählen. Es sei nun nothwendig, daß alle andern Lehrervereine sich jenen anschlössen; er umfasse alle Provinzial-, Kreis- und Localvereine und habe als Organ die „deutsche Lehrerzeitung. „Sodann dringe man darauf, daß die deutsche Volksschule für alle Stände bestimmt werde; die Vorschulen der Gymnasien und Realschulen, die mit dazu beitragen, den höhern Ständen das Vorurtheil einzuprägen, daß sie aus anderm Holze geschnitzt seien, als die ärmern, hätten kein Anrecht auf Fortdauer. Die Ausbildung der Lehrer bestehe in 2 besondern Momenten und erfordere demgemäß auch verschiedene Anstalten, und zwar eine allgemeine Bildungsanstalt und eine Fachschule; diese letztere habe 4 Sectionen: 1) für wissenschaftliche und praktische Pädagogik, 2) für Repetitionen und Erweiterungen der Kenntnisse, 3) für theoretischen und praktischen Musikunterricht, 4) für Vertiefung der Kenntnisse in den einzelnen Fächern, je nach der Neigung der Betreffenden zur Vorbereitung zum Examen für Mittelschulen und Rectorate &c.; denn die Stellen der Dirigenten von Mittelschulen und Seminaren, sowie die der Schulinspectoren seien mit Volksschullehrern zu besetzen." —

Die hier mitgetheilten Hauptgedanken des qu. Vortrages wurden vom Vortragenden auf den Wunsch der Versammlung in kurze Resolutionen zusammengefaßt und mit geringen Veränderungen angenommen.

Im weitern hatte die Versammlung vorwiegend einen geschäftlichen Charakter: es handelte sich um einen Bericht über den Stand des Emeriten-, des Pestalozzi-Vereins (dieser hat 2835 Mitglieder, die im letzten Jahre einen Beitrag von 3586 M. 37 Pf. gezahlt und damit 338 Waisen unterstützt haben) und der Feuerversicherungsgesellschaft Concordia, der viele Lehrer angehören.

Sehr anregend für die Mitglieder der Versammlung war der Besuch der städtischen Bildergallerie, worin nicht nur die bessern neuern Maler, sondern auch ältere (wie Raphael durch gute Copien) vertreten sind, des recht reichhaltigen zoologischen Museums und botanischen Gartens und der Gewerbeausstellung. Hier wurden mit besonderm Interesse betrachtet: 1) Bienenwohnungen, die von einem Lehrer gefertigt waren, der das „Rähmchen-System Berlepsch" erheblich verbessert und dafür eine der höchsten Auszeichnungen, nämlich die große silberne Medaille, erhalten hat; 2) eine Sammlung trefflicher musikal. und physikal. Instrumente (z. B. eine gute und verhältnißmäßig billige Influenz-Electrisirmaschine), 3) eine sehr reichhaltige Bernsteinsammlung &c. — Uebrigens wurde gefunden, daß die von der Lehrerversammlung veranstaltete Lehrmittel-Ausstellung, zu welcher Königsberger Buch- und Kunsthandlungen, sowie höhere Schulanstalten freigebig beigesteuert hatten, den Vorzug vor der entsprechenden in der Provinzial-Gewerbeausstellung erhalten müsse. Die erstere war in der That ungemein reichhaltig und wohlgeordnet, darunter namentlich treffliche physikal. und chemische Apparate, botanische und zoologische Präparate, Vorschriften, Musterzeichnungen, Karten, Globen, Rechenmaschinen &c. Viel Lob ernteten u. a. die von einem Königsberger Lehrer (Möwing) gefertigten physikal. Wandzeichnungen.

Bei den freiern (sog. „gemüthlichen") Zusammenkünften der Theilnehmer wurde wiederholt anerkannt, daß es meist infolge der Bemühungen unserer höchsten Schulbehörden auch mit dem Volksschulwesen unserer Provinz in jüngster Zeit ein Schrittlein vorwärts gegangen sei: die Gehälter fast durchweg wesentlich verbessert, in vielen Bezirken sachverständige und wohlwollende Kreisschulinspectoren angestellt, mehrere Präparandenanstalten, darunter freilich nur eine Königliche (in Stargard) eingerichtet, die bereits

den Seminarien mehr und besser als früher vorgebildete Aspiranten zuführen. So konnte das Seminar zu Pr. Eylau bei der zuletzt daselbst stattgefundenen Aufnahmeprüfung unter 47 Exspectanten bereits 17 herausfinden, die in jeder Beziehung nach den „Allg. Bestimmungen" genügten; andere 13 genügten annäherungsweise. — Daß aber die oben mitgetheilte Mahnung des Oberbürgermeisters S. gerechtfertigt und daß es noch immer noth thue, in unsern Schulen tüchtig zu arbeiten, wurde anerkannt. 2c. S. hatte bemerkt, daß die „anthropologischen Feststellungen" nur in Gegenden, wo ultramontane Elemente vorherrschen, Mißtrauen und Unruhe erregt hätten. Das ist freilich nicht ganz richtig. Referent hat selbst hier in Königsberg mehrere den ärmern Volksklassen angehörige Frauen sich in dieser Beziehung ihr Leid klagen hören. Die eine erzählte der andern, daß unser allergnädigster Kaiser sich mit dem Kaiser aus Mohrenland gestritten, wer die meisten Edelsteine in seiner Krone habe, und darauf seien die beiden eine Wette eingegangen. Der Mohrenkaiser habe in dem Falle, daß sein Gegner verliere, 20000 hiesige Kinder, und zwar weißköpfige und blauäugige, gefordert, um durch die angemessene Verwendung derselben sein schwarzes Volk allmählich hellfarbiger zu machen. Nun habe leider unser Kaiser jene Wette verloren, und infolge dessen sei zunächst die Nachforschung nach solchen echt blonden Kindern gekommen, worauf bald deren Wegnahme und Wegführung nach Mohrenland folgen würde. Diesem drohenden Unglück müßten sich aber alle Eltern einmüthig widersetzen, und es sei darum das rathsamste, die Kinder soviel wie möglich unter Augen zu behalten und ja nicht in die Schule zu schicken. — Und in der That war dieses Aberglaubens wegen der Schulbesuch in vielen Königsberger Volksschulen eine längere Zeit recht lückenhaft. —

Bei einem großen Theile der Volksschullehrer zeigt sich eine Verstimmung in Betreff der immer mehr Raum und Gunst beim Publikum gewinnenden Mittelschulen. Diese Mißstimmung hatte auch, wie oben bereits bemerkt worden, in dem Vortrage des Lehrers K. Ausdruck gefunden. „Sie nehmen uns" — so lautete die nicht unberechtigte Klage — „unsere besten Schüler, nicht nur die Kinder der wohlhabendern Eltern, sondern auch die begabtern, und so wird die „Volksschule" zu einer eigentlichen „Armenschule" herabgedrückt. Außerdem erweitern die Mittelschulen, sammt den Gymnasial- und Real-Vorschulen, die Kluft zwischen uns Lehrern. (Die an den Mittelschulen arbeitenden Kollegen fangen an, sich als eine besondere und höhere Kategorie der Lehrer von den übrigen zu sondern, und das thut auch nicht gut!) — — Auch ist es kein Zweifel, daß diese neuen Schulen, *namentlich mit ihrem fremdsprachlichen Unterricht, über die Bedürfnisse der Volksklassen, aus denen sie sich rekrutiren, hinausgehen.*

Wahr ist es allerdings, daß die „Mittelschulen" auch in unsern kleinern Städten immer mehr in Aufnahme kommen und die (niedriger stehenden) Volksschulen dadurch Einbuße erleiden müssen. Aber die Sache ist schwerlich zu ändern, da sie gewissermaßen auch ein Ergebniß der historischen Entwickelung unsers Volkes ist und in dem nun einmal nicht auszugleichenden Unterschiede von „Reich und Arm" eine ihrer Wurzeln hat. Und es wird schließlich nichts anderes übrig bleiben, als die Arbeit der Seminare dahin zu theilen, daß Volks- (oder Land-) und Mittelschullehrerseminare eingerichtet werden.

Zu dem mit *Mittelschul-Aspiranten und Rectoranden* in Königsberg abgehaltenen *Examen* hatten sich Ende September d. J. wieder verhältnißmäßig viele Prüflinge gemeldet: 15 für Mittelschulen, von denen allerdings 3 vor dem Examen zurücktraten, und 16 für Rectorate 2c. Unter den erstern war nur *ein* literarisch ge-

bildeter, unter den letztern 4 akademisch gebildete Examinanden. Die letzten (die Rectoranden) bestanden sämmtlich die Prüfung, von den Mittelschulaspiranten 9. Manche Leser d. Bl. werden Interesse daran finden, einiges über die Anforderungen bei dem Mittelschullehrerexamen zu hören. Schriftlich bearbeitet wurden folg. Aufgaben (Klausur!): „Pädagogische Beurtheilung der Sentenz aus Tasso: Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt; Religion: „Worin stimmen die 3 ersten Evangelien überein, und wie unterscheiden sich dieselben? (4 Stunden Arbeitszeit, wie zu jeder andern Arbeit!); Geschichte: „Es soll gezeigt werden, wie die äußere (politische) mit der innern (kulturhistorischen) Entwicklung der Völker Hand in Hand geht, und wie die eine durch die andere gefördert wird;" Naturwissenschaften: „Thier- und Pflanzenleben in unsern Sumpfgegenden." — „Die Zusammensetzung des Schießpulvers, und welche Produkte entstehen durch die Verbrennung desselben" — „Skalen-Aräometer —"; Mathematik: a) „Es soll der Inhalt eines regelmäßigen Tetraëders berechnet werden, wenn die Kante a gegeben ist —" „Ein △ zu construiren, wenn die Grundlinie, die Differenz der beiden andern Seiten und der Winkel an der Spitze gegeben sind" — $x^3 + y^3 = (x + y)\,xy$; und $x^3 + y^3 = axy$. —" „Der Radius ist gl. 17,4 cm., der Bogen gl. 100°; wie groß ist die Sehne und das Segment?" Lateinisch: Einen Abschnitt aus Cäsar (ohne Lexikon) ins Deutsche, und ein zusammenhängendes Stück aus dem Deutschen in's Lateinische übertragen; Französisch: Die Biographie Montesquieus wurde dictirt und mußte ins Französische übersetzt werden, sodann ein Brieffragment (Frau v. Staël) ins Deutsche; Englisch: Ein dictirtes Märchen wurde in's Engl. übersetzt, und ein Abschnitt aus Macaulay's Essay's in's Deutsche. Für die sechswöchentliche Arbeit, welche vor dem mündl. Examen „in wissenschaftlich-begründender Form" zu liefern ist, waren unter andern folgende Aufgaben gestellt: „Der Einfluß der Unterrichtsmethode auf den Charakter" —, „die Nothwendigkeit und den Nutzen des mathematischen Unterrichts theoretisch und historisch nachzuweisen" —, „Maxima debetur puero reverentia" — Ueber den zweckmäßigen Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts in der Mittelschule" — „Das Strafamt des Lehrers" — „Ueber die zweckmäßige Behandlung des Unterrichts in der deutschen Literaturgeschichte in Mittel- und höhern Töchterschulen" — „Harnisch und Diesterweg" —. Die mündliche Prüfung ganz nach Vorschrift der „Allg. Bestimmungen!"

Die Generalversammlung des westpreußischen Provinzial-Lehrervereins, der einige Sonderinteressen verfolgt, fand Ende Juli d. J. in Marienburg, der ehemaligen Hauptstadt des deutschen Ordens, statt. Auch hier hatten die c. 200 Theilnehmer die Freude, von den städtischen Behörden herzlich begrüßt zu werden; die sämmtlichen erschienenen Lehrer hatten auch freie Quartiere in der Stadt erhalten. Die Hauptangelegenheiten dieser Versammlung waren gleichfalls geschäftlicher Art: Sie betrafen den Emeritenfonds, die zu haltende pädagog. Zeitschrift (es wurde die in Elbing erscheinende „freie Lehrerzeitung" empfohlen) und den Sterbekassenverein. Es wurde für die Lehrer und Lehrerinnen Westpreußens ein Sterbekassenverein gegründet, und die Höhe der zu versichernden Summe auf 300 Mark festgestellt.

Im Anschluß an den Vortrag eines Lehrers über „die Wahl des Volksschulesebuchs" fand die Resolution fast allgemeinen Beifall: „Das Volksschullesebuch soll der Inbegriff sein aller gemüthbildenden, realistischen und das nationale Gefühl besonders pflegenden Unterrichtsgegenstände mit Ausschluß der kirchlichen, welche Gegenstand besonderer Lehr- und Lernmittel bleiben."

Bekanntlich hat eine in Königsberg im Frühlinge d. J. abgehaltene Conferenz der Schulräthe hies. Provinz die Lesebücher von ꝛc. Bock und von ꝛc. Wetzel empfohlen und erklärt, daß der „Kinderfreund" von Preuß und Vetter, sowie die von ꝛc. Hartung und Strübing veranstaltete Umarbeitung dieses Buches noch einstweilen für ca. 2 Jahre geduldet werden dürften.

Uebrigens bleibt der sehnlichste Wunsch der meisten Volksschullehrer unserer Provinz ein gutes „Realienlesebuch," zu welchem das „Volksschullesebuch" als Ergänzung hinzutreten möge.

Bezüglich der confessionellen Frage hat sich Referent schon öfter gewundert über die fortdauernden Bemühungen der hies. Behörden, die confessionellen Unterschiede mehr und mehr zu verwischen oder vielmehr die Schärfen und Schroffheiten derselben zu beseitigen. Es werden mehr und mehr Simultanschulen (bes. simultane Mittel- und höhere Töchter-Schulen) eingerichtet, kathol. Schulräthe erhalten die Aufsicht über evangelische Schulen und evang. Räthe über kathol. Lehrerseminare und Volksschulen. Aehnliches gilt von den Kreisschulinspectoren; sie sind fast durchweg evangelische, auch in dem vorwiegend kathol. Ermlande und Westpreußen. Der als „ultramontan" bezeichnete kathol. Provinzialschulrath Göbel ist nach Magdeburg versetzt worden und in Königsberg nur ein kathol. Schulrath (v. Fricken) verblieben. — Ref. ist der Meinung, daß man von diesen Maßregeln ja nicht zu viel erwarten möge. Ob sich nicht gerade durch dieselben die Gegensätze hie und da erst recht zuspitzen werden?

Von Unklarheit und Mangel an Erfahrung in der hies. Lehrerwelt zeugt der Umstand, daß fast in allen größern Versammlungen derselben — so auch in Marienburg — der Wunsch, die Schule werde ganz und gar Staatsanstalt! — allgemeinen Beifall findet. Es ist leider immer nur die Minorität der entgegengesetzten Meinung. Sicherlich gilt in diesem Falle ganz besonders das bekannte Schillersche Dictum: „Der Verstand ist bei der Minorität." —

Von besonderm Interesse war es noch den in Marienburg versammelten Lehrern, daß ihnen am 2. Tage ihrer Zusammenkunft der dort lebende Landtagsabgeordnete ꝛc. Wisselink Mittheilungen über „die Lehrersache im Abgeordnetenhause" machte, namentlich über das vielgenannte immer noch nicht fertige „Unterrichtsgesetz". Dasselbe, versicherte er, sei im nächsten Jahre noch nicht zu erwarten. Er bedauerte ferner, daß, obgleich unter ꝛc. Falk der Etat für die Elementarlehrer von c. 1 auf 5 Millionen Thaler erhöht sei, doch noch viele Lehrer nicht 100 Thaler Gehalt hätten (?), und eben so traurig sei die Lage der Emeriten, von denen noch viele jährlich nur 50 Thlr. Gehalt hätten.

Ueber dieselben Verhältnisse sprach sich neulich ein Schulrath aus Rußland (Wilna), der in vielen unserer preuß. Seminare und höhern Töchterschulen in diesem Monat hospetirt hat, höchst verwundert gegen den Referenten aus. In Rußland stehe es in dieser Beziehung, besonders für die Lehrer höherer Schulanstalten, bedeutend besser. Wenn sie 25 Jahre im Amte gewesen, so erhielten sie schon das volle Gehalt als Pension. Wenn sie weiter dienten, so bekämen sie sowohl diese Pension als auch das noch immer sich steigernde Gehalt.

Auch in Marienburg gab es für die dort zusammengekommenen Lehrer manches Anregende zu sehen, so z. B. eine Wollwäsche-Anstalt, eine verhältnißmäßig großartige Thonfabrik, eine Antiquitätensammlung und vor allem das sehr sehenswerthe „Hochmeisterschloß", wohl das interessanteste und schönste Bauwerk unserer Provinz.

K. October 1875. L.

Correspondenz.

Prov. Sachsen. (Dr. Jütting.) So eben geht uns die Kunde zu, daß das Cultusministerium dem H. Dr. Jütting die Leitung des Seminars zu Erfurt übertragen hat. In den Lehrerkreisen des Erfurter Seminarbezirks wird diese Nachricht ohne Zweifel allgemein mit lebhafter Freude begrüßt worden sein: wissen sie doch die Heranbildung ihres jungen Nachwuchses in eine Hand gelegt, die wissenschaftlich wie praktisch gleich bewährt ist. Aber auch den gesammten preußischen Lehrerstand geht diese Berufung nahe an, indem sie ein neues erfreuliches Zeugniß dafür ist, daß das jetzige Ministerium sich bemüht, für die höhern Stellen des Schuldienstes auch solche Kräfte zu gewinnen, welche in der Schularbeit von unten auf geübt sind.

Kleinere Mittheilungen.

Berlin. Die Frequenz sämmtlicher Berliner Schulen stellt sich für das verflossene Jahr auf 103,158 Schüler, unter denen sich 95,099 Schüler im Alter unter vierzehn Jahren befinden. Es sind sonach in Berlin nur 8059 Kinder weiblichen und männlichen Geschlechts vorhanden, welche in einem Alter von über vierzehn Jahren noch die Schulen besuchen. Diese Zahl kann einigermaßen überraschen, wenn man sie vergleicht sowohl mit der Bevölkerungsziffer von nahezu einer Million, wie auch mit der Zahl der die höheren Unterrichtsanstalten besuchenden Kinder. Diese betrug 15,670, also fast das Doppelte, und ist sonach das Streben nach höherer wissenschaftlicher oder technischer Bildung nicht eben allzu groß. Die oben gedachte Anzahl von Schülern vertheilt sich auf 230 Schulen und 2278 Schulklassen. Die Durchschnittszahl für eine jede Klasse beträgt demnach 45. Was das Verhältniß der Geschlechter betrifft, so waren von der Gesammtzahl 54,066 männlichen und 49,091 weiblichen Geschlechts. Letzteres ist also hier in einer Minorität von 4974, was zum Theil unzweifelhaft daher kommt, daß die Mädchen überwiegend mit dem vierzehnten Jahre die Schule verlassen. Bei sämmtlichen 32 höheren Töchterschulen betrug die Zahl der Schülerinnen über vierzehn Jahre nur 1693, nota bene bei einer Gesammtzahl von 9922. Die Gesammtzahl der Schulen betrug 230, und zwar 10 Gymnasien, 10 Real- und öffentliche höhere Schulen, 4 öffentliche höhere Töchterschulen, 95 Mittel- und Elementarschulen inkl. der Vorschulen, 16 Schulen unter spezieller Aufsicht von Instituten, Kirchen ꝛc., 2 jüdische Schulen und 92 Privatschulen. Für Knaben sind vorhanden 1132, für Mädchen 1142 und außerdem 4 gemischte Klassen. Die 10 Gymnasien mit 140 Klassen wurden besucht von 5179 Schülern, die 10 Real- und öffentlichen höheren Schulen überwiegen mit 610 Schülern, haben dagegen 9 Klassen weniger. Die 4 öffentlichen höheren Töchterschulen unterrichteten in 56 Klassen 2647 Schülerinnen. Die (inkl. der jüdischen) 94 Privatschulen mit 228 Knaben- und 507 Mädchenklassen wurden von 10,613 Knaben und 16,885 Mädchen besucht.

Leipzig. Die Direktoren der Leipziger Volksschulen beziehen jetzt durchschnittlich 4500 Mk. Gehalt und 900 Mk. Wohnungsentschädigung. Während sie früher nur aus dem Kreise der Theologen gewählt wurden, wählt man jetzt nur seminaristisch- oder akademisch gebildete Männer mit bedeutender theoretischer und praktischer Ausbildung. Die neuen Direktoren sind zugleich zur Uebernahme von 12 Schulstunden verpflichtet.

Die Gehälter der Volksschullehrer, welche wöchentlich 26 Stunden zu halten haben, sind nach folgender Skala normirt worden: erste Klasse 3000 Mk. 18 Lehrer, zweite Klasse 2700 Mk. 28 Lehrer, dritte Klasse 2400 Mk. 28 Lehrer, vierte Klasse 2100 Mk. 28 Lehrer, fünfte Klasse 1800 Mk. 28 Lehrer, sechste Klasse 1500 Mk. 30 Lehrer. Für provisorisch angestellte Lehrer 1200—1350 Mk. 72 Lehrer.

Oesterreich. Schülerbibliotheken. Der Minister für Cultus und Unterricht hat unterm 12. Juli eine Verordnung erlassen, betreffend den Vorgang bei der Auswahl der in die Schulbibliotheken der Volks- und Bürgerschulen aufzunehmenden Bücher. „Da die Gründung und Erweiterung der Schülerbibliotheken an Volks- und Bürgerschulen", heißt es hier, „in erfreulicher Weise fortschreitet, die Büchersammlungen jedoch nur dann ihrem Zwecke entsprechen können, wenn bei der Wahl und dem Gebrauche der Bücher nach pädagogischen Grundsätzen vorgegangen und die besonderen Verhältnisse der betreffenden Schule, sowie die Fassungskraft der Schüler, in deren Hände diese Bücher gelangen sollen, eingehend berücksichtigt werden, weshalb insbesonders alle Bücher ausgeschlossen bleiben müssen, welche die Anhänglichkeit an die Allerhöchste Dynastie, das patriotische Gefühl oder die Achtung vor den vaterländischen Einrichtungen zu verletzen geeignet sind: so finde ich unter Hinweis auf den Ministerial-Erlaß vom 15. Dezember 1871, Z. 2802 (Ministerial-Verordnungsblatt 1872 Nr. 60), betreffend die Gründung von Bibliotheken für Schüler und Lehrer der Volksschulen, folgende Weisungen zu erlassen: 1. Als verantwortlicher Leiter der Schülerbibliothek einer Volksschule ist der Leiter dieser Schule anzusehen. 2. In der Schülerbibliothek darf kein Buch, möge es als Geschenk oder durch Ankauf der Volksschule zukommen, aufgenommen werden, welches nicht vorerst von dem bei der Schule angestellten Lehrpersonale genau gelesen und nach den im Eingange dieser Verordnung angegebenen Gesichtspunkten sorgfältig geprüft und als geeignet befunden wird. 3. Bevor ein Buch in der Schülerbibliothek aufgestellt wird, hat das Lehrpersonal im Bibliothekskataloge ausdrücklich zu bestätigen, daß das Buch als geeignet befunden wurde, und der Lehrer, von welchem das Buch prüfend gelesen wurde, hat durch seine Namensfertigung an der betreffenden Stelle die Verantwortlichkeit hiefür zu bestätigen. 4. Die gegenwärtig bereits vorhandenen Bücher der Schulbibliotheken sind in der angegebenen Weise durchzusehen und nach den vorstehenden Anordnungen zu behandeln. Als unzulässig erkannte Bücher sind aus der Schülerbibliothek sogleich zu entfernen. 5. Die Bezirksschulinspectoren haben die Kataloge der Schülerbibliotheken ihres Inspectionsbereiches, erforderlichen Falls mit Zuziehung und Beihilfe bewährter Schulmänner, zu revidiren, die als ungeeignet befundenen Bücher sofort auszuscheiden und die Anzeige hierüber beim Bezirksschulrathe zum Zwecke der weiteren Amtshandlung gegen die schuldtragenden Lehrpersonen zu erstatten. 6. Die aus den Schulbibliotheken ausgeschiedenen Bücher sind durch den Bezirksschulrath an den Landesschulrath abzuliefern, wo dieselben zu deponiren sind."

Oesterreich. Wie verlautet, sollen die österreichischen Seminare derart nach deutschem Muster eingerichtet werden, daß nicht mehr das absolvirte Untergymnasium oder die mittleren Klassen der Realschule zur Aufnahme dienen, sondern ein Vorbereitungscursus eingerichtet wird, um für Schüler aus der Volksschule den Uebergang zum Seminar zu ermöglichen. D. Bl..

Bücherschau.

Der Katechismusunterricht. Skizzen zur Entwickelung des Lehrinhalts des luth. Katechismus, gegründet auf bibl. Gesch., Bibelspruch und Kirchenlied. Ein Handbüchlein und Leitfaden für die Lehrenden, sowie ein Lern- und Wiederholungsbuch für die Lernenden. Von F. A. Block, Rektor in Merseburg. Leipzig bei Merseburger 1873. Preis 1 Mark.

Auf Grund von bibl. Gesch., Bibelspruch und Kirchenlied, wie schon der ausführliche Inhalt des kleinen, aber sehr inhaltreichen Büchleins sagt, sowie anschaulicher Begriffsentwickelung in möglichst knapper Form will und wird dasselbe der Schule und dem Unterricht eine wesentliche Handreichung thun. Die bibl. Gesch. ist reichlich herangezogen; ein Vorzug ist es, daß die Bibelsprüche nicht völlig abgedruckt sind, damit die Bibel zum Aufschlagen zur Hand genommen werde, da der im Unterricht oft noch zu zusammenhangslos behandelte „Bibelspruch" durch das Nachschlagen mit dem betreff. Kapitel erst in Verbindung gebracht werden kann, denn uns soll die Bibel wahrlich noch etwas Anderes sein, als ein bloßer Spruchkasten. Das Büchlein will eine klare und eingehende Erkenntniß des ev. Christenthums und allseitige sittliche Anregung für Herz und Willen, soweit Letzteres überhaupt der Unterricht zu thun vermag, seines Theils vermitteln helfen. Wir halten es für einen großen Vorzug des Büchleins, daß der so reiche Stoff auf nur 125 Seiten zusammengedrängt ist. Auch aus den Kirchenliedern sind oft nur einzelne Zeilen, nicht die ganzen Verse, herangezogen. So trefflich auch Werke wie Nissen's Behandlung der bibl. Gesch. oder Luther's Katechismus sowie Harnisch' Entwürfe und Stoffe zu Luther's Katech. sind, so gleichen sie doch mehr überreichen Magazinen, aus denen jeder Lehrer sich erst wieder das grade ihm Nöthige oder für seine Klasse Geeignete herausziehen muß. Wie viel Zeit setzt das oft zum Präpariren voraus! In Block's Buch ist Alles kurz und in äußerst knappen Worten zugerichtet und zurechtgestellt, daß Lehrer wie Schüler schnell orientirt sind. Das ist ein großer Vorzug und bekundet den umsichtigen und gründlichen Praktikus. Unter den im Vorwort genannten Quellen und Mustern, die der Verfasser zu Rathe gezogen, vermissen wir seinen alten Lehrer und Freund Sem.-Dir. Bühring, auf dessen bibl. Geschichte des A. Test. (Bielefeld bei Velhagen und Klasing, Preis 1 Mark 80 Pf.) wir auch hier wieder als auf ein für den Lehrer höchst werthvolles und immer noch zu wenig bekanntes Hülfsbuch aufmerksam machen möchten. Dort findet sich dieselbe Concentration, die Block hier so trefflich und nach der begrifflichen Seite weitergeführt, für den ganzen Katechismusunterricht praktisch verwerthet hat. Wir vermißten also im Vorwort doch nur Bühring's Namen. Es mag davon Abstand genommen werden, hier eine Probe aus Block's Katechismusunterricht zu geben, wie wir anfangs wollten. Jeder kann es sich leicht verschaffen, und den geringen Preis daran gewendet zu haben, wird Niemand bereuen, der sich mit der Bibel und unsern kirchl. Bekenntnissen im Einklange weiß und eigentlich schulmeisterlich, wie es doch sein muß, auch diesen Stoff behandelt wissen will.

B—dt.

Evangelisches Schulblatt.

Mitte März 1876.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Darstellung und Beurtheilung der Ansicht Locke's über die Erziehung des Willens.

Von Gustav Scheurmann in Elberfeld.

I. Darstellung.

Wir fragen zuerst, was versteht Locke unter „Willen"?

In Cap. 21, § 5 seiner Schrift „Essay on human Understanding„ (London 1748) definirt er den Willen als eine Kraft der Seele, Denk-Operationen oder Bewegungen eines Theiles des Körpers vorzunehmen oder einzustellen.

Im Weitern haben wir nachzusehen, welches die Wurzeln des Willens sind, oder wodurch derselbe bestimmt wird. In § 31, Cap. 21 desselben Werkes sagt Locke, daß das Verlangen die Wurzel des Willens ist und denselben bestimmt, und dann in § 34 heißt es, daß Gott den Menschen der Art angelegt habe, daß er beruhigt und im Gefühl des Wohlsein's sei, so lange er dieses Verlangen befriedigt finde, daß aber Unruhe seine Seele gefaßt halte, so lange der Mangel des abwesenden Gutes, nach welchem er verlangt, nicht ersetzt sei. Das Wohlsein der Seele hänge ab vom Besitze materieller und geistiger Güter, und das Gefühl des Mangels der erstern nennt er Schmerz und das Gefühl des Mangels der letztern Unruhe. Beide Arten von Gefühlen faßt er zusammen unter Verdruß oder Unzufriedenheit; und Verdruß und Unzufriedenheit sind es, die das Verlangen, sich derselbigen zu entledigen, erzeugen. Dieses Verlangen nennt er nur dann Willen, wenn der Mensch es für möglich hält, den Verdruß oder die Unzufriedenheit zu beseitigen, und demgemäß einen Entschluß faßt, zu handeln.

Locke sucht nun die verschiedenen Arten des Verdrusses oder der Unzufriedenheit, resp. der Begehrungen, mit Bezug auf ihre Stärke zu unterscheiden. Er sagt (§ 38 und 44): Das Gefühl eines gegenwärtigen Schmerzes wirkt kräftiger als die bloße Vorstellung eines zukünftigen, und das gegenwärtige Gefühl eines Mangels wirkt energischer als die bloße Vorstellung eines zukünftigen Gutes. Damit hängt zusammen, wie Locke ferner sagt, daß ein vorhandener körperlicher Schmerz, oder das Verlangen nach Befriedigung eines sinnlichen Bedürfnisses sich lauter geltend macht, als das Verlangen nach Befriedigung eines geistigen Bedürfnisses, weil letzteres nicht unmittelbar, sondern durch Zwischen-Vorstellungen sich kund gibt oder auf Nachsinnen beruht.

Endlich behauptet Locke über den sogenannten „freien Willen" Folgendes: Die Seele habe die Macht, sich zu besinnen, und die Güter, die sie begehrt, unter einander zu vergleichen, ob irgend ein Gut, welches sie wünscht, dem Wohlsein

günstiger sei als ein anderes, und ob es demgemäß gerathen sei, durch Betrachtung des höhern Wohlseins, welches jenes Gute verspricht, auch das Verlangen darnach zu verstärken und dadurch das Verlangen nach dem weniger versprechenden Gute zu verdrängen. In dieser Macht der Seele, sich zu besinnen, sieht Locke das, was man gewöhnlich den freien Willen nennt.

Was Locke's Ansicht von der Erziehungs-Praxis betrifft, so fragen wir, welches ist

A. Das Ziel, welches Locke im Auge hat oder was er unter Erziehung des Willens versteht, und welche Eigenschaften des Willens er erzeugen will. Der Wille, heißt es in § 31*), muß so geartet sein, daß er den Rathschlägen der Vernunft Folge leistet. In § 45 sagt Locke: „Wer seine Nei„gungen nicht zu beherrschen versteht und dem Anreiz eines augenblicklichen Lust„und Schmerzgefühls nicht zu widerstehen weiß, um deßwillen was ihm die Ver„nunft vorschreibt: der besitzt nicht den rechten Grund der Tugend und läuft „Gefahr, für etwas Tüchtiges auf immer unbrauchbar zu werden." (S. Anhang Nr. 1). Und in § 33 setzt er die Grundlage aller Tugend in die Fähigkeit des Menschen, dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste empfiehlt. Da nun Locke § 136 die Gottesfurcht als den Grund der Tugend ansieht, so drängt sich uns die Frage auf, ob er denn die Gottesfurcht von der Vernunft eingeschlossen betrachtet oder ob er sie als etwas Besonderes ansieht, das neben der Vernunft gepflegt sein will. Es ist uns nicht bekannt, daß Locke in seinen Werken das Verhältniß zwischen Gottesfurcht und Vernunft klar macht; wir vermuthen aber, daß er in rechter Vernunft die Gottesfurcht als mit einbegriffen annimmt.

Wir fragen

B. nach den Aufgaben, welche Locke dem Erzieher stellt, der dieses Ziel erreichen will. Dieselben lassen sich eintheilen in

A. indirekte und B. direkte.

A. die indirekten Aufgaben bestehen in allgemeiner Geistesbildung oder Unterricht überhaupt und in religiös-moralischer Unterweisung im Besondern. In Betreff der allgemeinen Geistesbildung sagt er im Abschnitte über die Wißbegierde, § 122, daß man die Forschungslust der Kinder ermuthigen solle, indem man ihre Fragen befriedige und ihr Urtheil bilde; denn, fügt er hinzu, die Fähigkeit zu urtheilen, ist die höchste und wichtigste unseres Geistes und verdient mit der größten Sorge und Aufmerksamkeit gepflegt zu werden. Allerdings betrachtet er (§ 147) den Unterricht als den mindest wichtigen Theil der Erziehung und sieht (§ 94) die Studien gleichsam nur als ein Mittel an, das Kind von der Trägheit und dem Herumschlendern abzuhalten; während er den wichtigsten Theil der Erziehung in der directen Erziehungs-Arbeit sucht. Hieraus fließt auch sein Urtheil, daß er (§ 70 und 71) den Privat-Unterricht den in öffentlichen Schulen vorzieht, weil der Umstand, daß der öffentliche Unterricht das bloße Wissen mehr befördere, nicht dem Schaden an Unschuld und Tugend die Wage halte, den das Kind in der öffentlichen Schule erlitte. Qui proficit in literis et deficit in moribus, plus deficit quam proficit.

---

*) § 31, sowie alle andern §§, die sich von nun an in dieser Arbeit, ohne nähere Bestimmung verzeichnet finden, beziehen sich auf:
Some thoughts concerning Education. By John Locke, Esq. 12th Edition London. 1752.

Die moralisch-religiöse Unterweisung, die Locke für das Kind in den ersten Jahren als nothwendig erachtet, besteht darin, die schönen Eigenschaften der Wahrheitsliebe und des Wohlwollens gegen Andere tief einzuprägen und das Kind zum Erlernen von einfachen, kurzen, seinem Alter und seiner Fassungskraft entsprechenden Gebeten anzuhalten und ihm Gott als den Urheber und Schöpfer aller Dinge darzustellen, der uns liebt und alles Gute giebt und dem wir Liebe und Ehrfurcht zu erweisen schuldig sind. Wie es scheint, will Locke diesen religiös-moralischen Unterricht nicht in besonders angesetzten Lektionen geben, sondern wie das praktische Leben dazu Veranlassung bietet.

B. Unter den direkten Aufgaben der Erziehung, die man auch Zucht oder Erziehung im engern Sinn nennen kann, hebt Locke als Hauptsache die Gewöhnung hervor. Was das Kind von der Erziehung empfangen soll, was sein Leben regieren oder bestimmen soll, sind, sagt er § 42, mit den Grundlagen seiner Natur thatsächlich verwobene Gewohnheiten. Die Gewohnheiten, heißt es § 110, wirken leichter, sicherer und stetiger, als die Rathschläge der Vernunft, welche in vielen Fällen nicht ehrlich um Rath befragt und deren Rath noch seltener befolgt wird. In Abschnitt V. legt er dem Erzieher ans Herz, nicht durch Regeln sagen, sondern durch wiederholtes thun lassen zu wirken, aber nur eine Regel nach der andern und nicht mehrere zu gleicher Zeit einzuüben. Wie Locke das Gewöhnen ausführen will, legt er genauer dar bei den einzelnen Stücken, die jetzt zu besprechen sind.

Bei der Gewöhnung soll der Erzieher nach Locke's Ansicht (§ 103) vornehmlich im Auge behalten, daß der angebornen Herrschsucht des Kindes, worin er den Ursprung der meisten bösen Gewohnheiten findet, entgegen gewirkt werden muß. Ueber die Herrschsucht, oder wie Locke sie nennt, Liebe zu Macht und Herrschaft, sagt er Folgendes (§ 104 u. 105): Sie gäbe sich früh kund, erstens durch Schreien und ein eigensinniges, mürrisches und verdrießliches Betragen überhaupt, und zweitens durch den Wunsch nach Eigenthum und Besitz wegen der Macht, die damit verbunden zu sein scheint und des dabei erlangten Rechtes, nach Belieben darüber zu verfügen, oder kurz ausgedrückt, die Herrschsucht bestehe in zwei Stücken: Eigenwillen und Habsucht. Wie Locke die Gewöhnung und zwar als Gegenwirkung gegen die Herrschsucht ausführen will, zeigt sich uns, wenn wir jetzt seinen ins Einzelne gehenden Betrachtungen folgen.

a. Man solle zwischen den natürlichen und eingebildeten Bedürfnissen des Kindes unterscheiden. Letztere sollen nie befriedigt werden, nicht einmal ihrer zu erwähnen solle dem Kinde gestattet werden. Ist man jedoch mit dem Betragen des Kindes zufrieden, so räth er an, sein Begehren nach geringfügigen Dingen zuweilen zu stillen, damit sein Wille nicht gebrochen werde und es erfahre, welche Annehmlichkeit der Wohlstand mit sich bringe, der es möglich mache, viele Wünsche zu befriedigen.

Die natürlichen Bedürfnisse, wie sie sich z. B. kund geben in körperlichem Schmerz, in Hunger und Durst, bei übermäßiger Kälte und Hitze, Mangel des Schlafes und der Ruhe, ꝛc. dürfen nicht vernachläßigt werden; sie sind Vorboten von größerm Uebel, und eine Warnung, uns vor demselben zu schützen. Wenn Locke aber auf der einen Seite dem Kinde nicht gestattet, seine Bitten in ungestümer Weise vorzutragen, so will er ihm doch auf der andern nicht verbieten, sich über seine Bedürfnisse auszusprechen, nur darf es keine Leckerbissen verlangen, wenn es hungrig ist, sondern soll die Befriedigung seiner Bedürfnisse der Wahl

seines Erziehers überlassen. Auch hier soll das Kind bei Zeiten lernen, seine Vernunft zu Rathe zu ziehen, ehe es seinen Begierden willfahre; denn die Gewohnheit, vor der Bitte zu prüfen, ob das Gewünschte ihm auch nütze, sei von der größten Tragweite für sein ganzes künftiges Leben, und die wichtigste, ja fast die einzige Frage, die man bei jeder seiner Handlungen machen müsse, sei die, wie dieselbe sein Herz beeinflusse und welche Gewohnheiten dadurch in ihm befestigt werden.

b. Bei den Aeußerungen des kindlichen Begehrens räth Locke auf die Wißbegierde zu achten. Hat das Kind angefangen, der Vernunft und nicht der Leidenschaft Gehör zu geben, so verdiene (§ 108) sein ruhiges und gesetztes Benehmen, daß, wenn es über irgend einen Gegenstand Belehrung wünsche, man es liebreich und gütig anhöre, ihm auf eine möglichst klare Weise antworte (§ 118—122), es lobe wegen seiner Wißbegierde, und dieselbe durch Vorführung von neuen und fremden Gegenständen noch mehr anzuregen suche; sie sei eine Begierde, welche verdiene, eben so sehr gepflegt, wie manche andere, unterdrückt zu werden.

c. Wie streng auch die Wünsche der Einbildung zu unterdrücken sind, so will doch Locke, daß man in einem Falle der Phantasie des Kindes erlaube, sich geltend zu machen, nämlich nach seinem Belieben seine Erholungsspiele einzurichten (§ 108). Die Erholung sei dem Kinde so nothwendig wie Arbeit und Nahrung und es solle ihm erlaubt sein, sich auf seine eigene Weise zu zerstreuen, und nur in dieser Weise beschränkt werden, wenn seine Erholungen nicht unschuldiger Natur sind oder seiner Gesundheit nachtheilig werden können. Wie das Kind an Alter und Verstand zunimmt, solle es die kindlichen Spiele fahren lassen und solche Erholungen suchen, die zu guten und nützlichen Gewohnheiten beitragen, bis es endlich zu dem Grade der Entwicklung gelangt, wo ihm bildende Thätigkeit zur Erholung dient. Die größere Freiheit, die der Erzieher dem Kinde bei der Erholung einräumt, gewähre auch den Vortheil, daß sich dem Erzieher nicht nur des Kindes natürliche Anlagen und Geschicklichkeiten, sondern auch, wenn es in Gemeinschaft mit andern spiele, seine Herrschsucht deutlicher offenbare. (§ 109).

d. Wo nun der herrschsüchtige Eigenwille des Kindes sich im Verkehr mit andern offenbart (§ 109), da solle man, wie Locke räth, seine Absichten durchkreuzen und es lehren, gefällig, höflich und ehrerbietig gegen seine Mitspielenden zu sein; wenn es andere Kinder beschuldigt, solle man ihm nicht gleich geneigtes Gehör geben, denn das Ertragen von Schmerz und Widerwärtigkeiten lehre es Geduld und werde es abhärten; doch müsse man Sorge tragen, daß die Unverschämtheit und Bosheit des Beleidigenden gezügelt werde. Bei schlimmen Auftritten räth er an, den Angeklagten allein vorzunehmen und ihn zu bestimmen zu suchen, dem Beleidigten Genugthuung zu geben.

e. Um der andern Art der Herrschsucht, der Habsucht, entgegen zu wirken, empfiehlt Locke die Pflege der Freigebigkeit. Habsucht, das Verlangen, mehr in unsern Besitz und unter unsrer Herrschaft zu sehen, als wir nöthig haben, nennt er eine Wurzel alles Uebels, welche früh und sorgfältig ausgerottet werden müsse; man solle das Kind durch Erfahrung finden lassen, daß die, welche sich leicht und willig von ihrem Eigenthum trennen zu Gunsten ihrer Freunde, stets die Fülle haben und außerdem noch Lob und Achtung genießen.

Unter den Charakter-Eigenschaften, über deren Behandlung sich Locke weiter äußert, wollen wir noch folgende hervorheben:

f. Gerechtigkeit. Da unsre ersten Handlungen mehr durch Eigenliebe als durch Vernunft oder Nachdenken bestimmt werden (§ 110), so ist es bei Kindern natürlich, daß sie sehr geneigt sind, abzuweichen von der richtigen Grenzlinie zwischen Recht und Unrecht, deren Erkenntniß das Resultat ernsten Nachdenkens ist. — Die Gerechtigkeit ist eine Tugend, die von großer gesellschaftlicher Bedeutung ist und zu welcher das Kind mit vieler Sorgfalt herangewöhnt werden soll. — Die erste Hinneigung zu einer Ungerechtigkeit, welche an den Tag tritt, muß unterdrückt werden durch Bezeigung von Verwunderung und Abscheu seitens des Erziehers.

Da Locke die Habsucht als eine Hauptquelle der Ungerechtigkeit ansieht, so betrachtet er Freigebigkeit als das sicherste Mittel, schon früh den Grund zur Gerechtigkeit im Herzen des Kindes zu legen, bevor es noch einen klaren Begriff von meum und tuum hat. Wenn das Kind eine Ungerechtigkeit ausübt, nicht in Folge eines Irrthums, sondern einer Verderbtheit des Willens, und wenn sanfte Mittel die habsüchtige Neigung nicht zu beseitigen vermögen, so soll der Erzieher rauhere Mittel anwenden, wie z. B. Gegenstände wegnehmen oder vorenthalten, die es schätzt und für sein Eigenthum hält.

g. Die Lüge. In § 131 beschreibt Locke die Lüge als eine so schändliche Eigenschaft und die Mutter so vieler anderen schlechten, daß das Kind in denkbar größtem Abscheu vor derselben auferzogen werden müsse, als vor einem Laster, das bei keinem zu dulden sei, der mit angesehenen Leuten umgehen oder Achtung und guten Namen in der Welt beanspruche.

Weiterhin sagt er über dieselbe: § 132: „Das Kind, indem es fürchtet „seine Fehler in ihrer wahren Gestalt zu zeigen, pflegt, wie alle andern Kinder „Adam's sich zu entschuldigen. Dies ist ein Fehler, der an Unwahrheit grenzt „und zu ihr führt und keine Nachsicht finden darf, aber er soll mehr durch „Scham als Härte geheilt werden. Wenn es über eine Sache zur Rede gestellt, „als erste Antwort eine Entschuldigung vorbringen will, so ermahne man es ge„lassen, die Wahrheit zu sagen, und wenn es beharrt, dieselbe durch Lügen zu „verdecken, so muß es bestraft werden; aber wenn es gleich bekennt, so lobe „man seine Offenheit und verzeihe ihm, was es auch immer sei. — Falls es „aber einmal einer Lüge wegen gestraft worden ist, so muß man sie ihm nach„her niemals verzeihen, wenn man findet und es überführt, daß es sich derselben „schuldig gemacht hat. Denn da sie ein Fehler ist, den man ihm verboten hat „und den es, wenn es nicht eigenwillig ist, vermeiden kann, so ist das Wiederholen „desselben entschiedene Verderbtheit und muß die Strafe haben, die ein solches „Vergehen verdient.“ (Anhang 2.)

h. Grausamkeit (§ 116). „Ich habe häufig bei Kindern die Beob„achtung gemacht, daß, wenn sie im Besitz eines hülflosen Thieres sind, sie die „Neigung haben, es zu mißhandeln. — Man sollte Kindern schon früh einen „Abscheu einpflanzen gegen das Tödten oder Quälen irgend eines Geschöpfes, „und sie sollten gelehrt werden, kein Ding zu verderben oder zu zerstören, es sei „denn zur Erhaltung und zum Vortheil von Etwas, das edler ist.“

„Das Vergnügen, welches Kinder an einer Uebelthat finden, (wobei ich das „zwecklose Verderben eines Dinges meine, ganz besonders aber die Lust, ein „Wesen in Schmerz zu versetzen, das dessen fähig ist), ist meiner Ueberzeugung „nach nichts anders, als eine der Kindes-Natur fremde, eingeflößte Neigung, eine „aus Gebrauch und Umgang herstammende Gewohnheit. — Alle Unterhaltung

„der Gespräche und der Geschäfte dreht sich fast um nichts anderes, als um Fech-„ten und Tödten; und die Ehre und der Ruhm, den man Eroberern zollt, ver-„leitet überdieß die aufwachsende Jugend zu dem Glauben, daß Metzelei ein „löbliches Geschäft der Menschheit und eine der heldenmüthigsten Tugenden sei." — (Anh. 3).

(§ 117). „Ein anderer Weg, Gefühle der Menschlichkeit zu erwecken „und ungeschwächt zu erhalten in den Herzen der Jugend, wird sein, sie zu „gewöhnen an Höflichkeit in Sprache und Benehmen gegen Untergebene und „niedriger Gestellte, besonders gegen Dienstboten." (Anh. 4).

(§ 115). i. Furchtsamkeit. „Furchtsamkeit ist eine Leidenschaft, die, recht „gelenkt, ihren Nutzen hat. — Die Furcht wurde uns als Mahner gegeben, un-„sern Fleiß zu beleben und wider drohende Uebel auf der Hut zu sein. Die „Sorglosigkeit bei nahem Unheil, das nicht richtige Abschätzen der Gefahr, das „gedankenlose Hineinrennen in dieselbe, möge kommen, was wolle, ist deßhalb „nicht das Verhalten eines vernünftigen Wesens, es ist thierisch. Hat der Er-„zieher Kinder von dieser Gemüthsart, so hat er nichts anderes zu thun, als „das Nachdenken ein wenig wach zu machen, und der Erhaltungstrieb wird sie „dann bald bewegen, auf dasselbe zu hören."

„Muth ist der Schutz und Schirm der übrigen Tugenden, und ohne „Tapferkeit wird ein Mann kaum standhaft bei seiner Pflicht stehen und einen „wahrhaft männlichen Charakter darstellen."

„Wie muß man zaghaftige Kinder kräftigen und ihren Muth erheben? „Man lasse ihnen keine grausigen Vorstellungen einflößen, oder sie durch schrecken-„erregende Gegenstände überraschen. — Der nächste Schritt ist, sie nach und „nach vorsichtig an jene Dinge zu gewöhnen, vor denen sie sich zu sehr fürchten." (Anh. 5.)

Das einzige Ding, das wir von Natur fürchten, ist der Schmerz, oder der Verlust des Vergnügens, deßhalb gewöhne man das Kind, Schmerz zu ertragen; dieses wird Festigkeit in seiner Seele hervorbringen und den Grund zu Muth und Entschlossenheit in seinem späteren Leben legen. — Es nicht bei jedem kleinen Weh, das es erleidet, bedauern oder ihm nicht zu gestatten, sich selbst zu beklagen, ist der erste Schritt, der zu thun ist. — Das nächste ist, zuweilen ihm absichtlich Schmerz zu verursachen; doch muß darauf gesehen werden, daß es geschehe, wenn das Kind sich in guter Stimmung befindet, und von dem Wohlwollen und der Güte dessen, der ihm Schmerz erregt, zu derselben Zeit überzeugt ist, da er es thut.

k. Klugheit gehört zwar nicht zu den Eigenschaften des Charakters, sondern des Verstandes; da aber, um zur Klugheit zu erziehen, vor der scheinbar verwandten Falschheit und List gewarnt werden muß, so kann ihrer auch bei der Willensbildung gedacht werden. Locke sagt § 140: „Klugheit ist das Produkt „einer guten Naturanlage, der innern Selbst-Anstrengung und der Erfahrung „zusammen, und geht daher über das Vermögen des Kindesalters hinaus. Das „Beste, was man ihnen rücksichtlich jener thun kann, ist, so viel als möglich sie „von der Verschlagenheit fern zu halten. — Keine Verdeckung war jemals „so grob oder fein angelegt, daß sie nicht als solche erkannt werden konnte; „Niemand war jemals so listig, um seine List verhehlen zu können. Und wenn „sie einmal entdeckt ist, so ist Jedermann zurückhaltend, Jedermann argwöhnisch „gegen den Hinterlistigen; und Alle sind schnell bereit, ihm zu widerstehen, und

„seine Zwecke zu vereiteln: während der Offene, Redliche, Verständige von „Jedermann Hülfe erwarten kann, und er geraden Weges sein Ziel verfolgt. — „Das Kind zu gewöhnen, sich richtige Begriffe von den Dingen zu bilden und „nicht eher zu ruhen, bis es sie erlangt; seinen Geist zu großen und hohen Ge„danken zu erheben und es fern zu halten von der Verschlagenheit und List, welche „immer eine starke Beimischung von Falschheit in sich hat, ist die zweckmäßigste „Weise der Vorbereitung zur wahren Klugheit.“ (Anh. 6).

So viel über die Aufgaben der Willensbildung.

C. Unter den einzelnen Mitteln, welche bei der Gewöhnung und den andern erwähnten Erziehungsaufgaben besondere Beachtung verdienen, hebt Locke folgende hervor:

α. Beispiele und Gesellschaft. Da die Kinder (§ 67) besser verstehen, was sie sehen, als was sie hören, so sind sie in einem noch höhern Grade als Erwachsene eine Art von Chamäleons, die immer die Farbe der nächsten Umgebung annehmen, weßhalb der Erzieher es auch von dem Umgange mit ungebildeten und verdorbenen Dienstboten fern halten soll. — § 71 sagt Locke: Während ich in Betrachtung ziehe, wie groß der Einfluß der Gesellschaft ist, und wie geneigt wir alle, besonders die Kinder, zur Nachahmung sind, muß ich mir die Freiheit nehmen, die Eltern an diesen einen Punkt zu erinnern, daß nämlich der, welcher will, daß sein Sohn vor ihm und seinen Befehlen Respekt habe, auch selbst eine große Achtung für seinen Sohn empfinden soll. Maxima debetur pueris reverentia. Man darf vor seinen Augen nicht etwas thun, wenn man nicht will, daß er es nachahme.

In § 82 wird darauf hingewiesen, daß sich nichts so sanft und so tief in der Menschen Herz einsenke als Beispiele; deßhalb bezeichnet Locke von allen Methoden, nach denen das Kind zu unterrichten und in seinen Sitten zu bilden ist, diejenige als die einfachste, leichteste und wirksamste, welche vor seinem Auge Beispiele aufstellt in Bezug auf die Handlungen, die wir von ihm wollen gethan oder vermieden wissen.

β. Die Autorität der Erzieher hält Locke von der größten Bedeutung. Das junge Herz des Kindes (§ 41 und 42) soll schon früh durch eine feste, sichere, makellose Haltung seines Vorgesetzten mit Furcht und ehrerbietiger Scheu gegen ihn erfüllt werden, und in § 100 sagt er: „Sobald als irgend eine Erkennt„niß in der Seele des Kindes anfängt zu dämmern, soll des Erzieher's Auto„rität eingreifen und seinen Geist beeinflussen, daß sie wirke als eine natürliche „Grundkraft, von welcher es niemals den Anfang merkte und niemals wußte, „daß es anders war oder sein konnte. Wenn die Achtung, die es seinem Erzieher „schuldet, auf diese Weise früh in sein Herz gepflanzt ist, so wird sie ihm immer „heilig sein, und es wird ihm ebenso schwer fallen, derselben zu widerstehen, als „einem Grundtriebe seiner Natur.“ (Anh. 7.)

γ. Strafen, (körperliche Züchtigung). Reicht die Autorität des Erziehers nicht aus, das Kind in gute Gewohnheiten einzuführen, so müssen Strafen angewandt werden, und wenn sanfte Mittel nicht genügen, so kann der Fall eintreten, daß es zweckmäßig ist, das Kind körperlich zu züchtigen. — Körperliche Züchtigung erlaubt Locke nur dann, wenn das Kind eine absichtliche Widerspenstigkeit gegen seinen Erzieher zeigt; ist dabei aber die Scham, Unrecht gethan zu haben, nicht größer als der körperliche Schmerz, so ist, fügt er hinzu, das Kind nicht gebessert worden; im Gegentheil, die bösen Neigungen haben an

Stärke zugenommen und werden mit größerer Gewalt hervorbrechen, sobald die Ruthe nicht mehr über ihm schwebt (§ 78 und 79).

Ein anderes Uebel, welches die körperliche Züchtigung hervorruft, besteht nach Locke darin, daß das Kind furchtsam und muthlos wird, welcher Zustand keinen aufrichtigen, sondern nur einen heuchlerischen Gehorsam zur Folge hat.

Den Gebrauch des Stockes nennt Locke (§ 84) die verwerflichste von allen Strafen, welche deßhalb nur im äußersten Nothfalle und nie ohne sorgfältige Ueberlegung von Seiten des Erziehers angewandt werden dürfe. § 167 heißt es: Nichts außer Widersetzlichkeit solle auf herrische oder rauhe Behandlung stoßen. Ein aus Schwachheit begangener Fehler oder eine Unart, mit welcher der Wille nicht verbunden ist, sollte mit sanfter Hand verbessert werden, und Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, Unbeständigkeit und Flüchtigkeit der Gedanken seien die natürlichen Fehler der Kinderjahre und daher, wenn sie nicht als vorsätzliche erkannt werden, nur mild zu behandeln und allmählig zu beseitigen.

Ist das Kind nur einmal bestraft worden, entweder körperlich oder auf irgend eine andere Weise, so ist Locke der Meinung, daß es nur durch eine mehr als gewöhnliche Pflichterfüllung dem Kinde gelingen solle, die Zufriedenheit seines Erziehers sich wieder zu erwerben. Ist das Kind wieder zum Gehorsam gebracht worden, so soll man, nach § 81 durch sanfte Belehrung und seiner Fassungskraft angemessene Vernunftgründe auf seinen Willen zu wirken suchen. In § 87 heißt es: „Wenn sich von der körperlichen Züchtigung nichts Gutes „hoffen läßt, so wird sie mehr der Wuth eines zornigen Feindes als dem Wohl„wollen eines theilnehmenden Freundes gleichen; sie bringt nur Erbitterung mit „sich, ohne irgend welche Aussicht auf Besserung. Sollte ein Vater so unglück„lich sein, einen solchen entarteten und unbeugsamen Sohn zu haben, so weiß „ich nicht, was er mehr noch thun könnte, als für ihn beten." (Anh. 8.)

δ. Belohnungen. Dieselben sollen vom Kinde nur als Beweise von der Gunst und Liebe angesehen werden (§ 72), welche es bei seinem Erzieher genießt und nie als Reizmittel, um eine ihm unangenehme Pflicht angenehmer zu machen; denn, sagt Locke, man lege keinen Grund zur Tugend in einem Kinde, wenn man ihm sein Verzichten auf Befriedigung einer Begierde durch Befriedigung einer andern abkaufe.

ε. Ehrgefühl. Locke sagt § 56: „Achtung und Schande sind vor allen „Antrieben die mächtigsten, wenn das Herz des Kindes einmal dafür empfäng„lich gemacht ist. Wenn man ihm einmal Liebe zu einem guten Namen, und „Furcht vor Scham und Schande einflößen kann, so hat man ihm eine Triebkraft „eingepflanzt, welche beständig fortwirken und es dem Rechten zugeneigt machen „wird." (Anh. 9.)

II. Beurtheilung.

Bei der Beurtheilung der oben dargelegten Ansichten Locke's werden vornehmlich in Betracht kommen:

Erstens, deren psychologische Grundlage.

Zweitens, seine Anschauung von der Bedeutung des Unterrichts für die Willensbildung.

Drittens, seine Rathschläge für die gelegentliche unmittelbare Einwirkung auf den Willen, die man kurz mit dem Namen Zucht bezeichnet.

Erstens.

In Betreff der psychologischen Grundlagen oder der Ansicht von der Natur und Entstehung des Willens müssen wir uns auf eine allgemeine Bemerkung beschränken. Locke's Definition vom Willen kann man, an und für sich genommen, gelten lassen, ebenso das, was er über die Antriebe des Willens sagt und über die sogenannte Willensfreiheit. Wir vermissen aber zuvörderst die Hinweisung darauf, daß ein Willensakt, als der Entschluß zum Handeln, mit allen andern Begehrungen, Wünschen, Neigungen, u. dgl. zu einer und derselben Gattung von Seelenthätigkeiten gehört, nämlich zu den Begehrungen.

Ferner die Aufklärung, daß, wenn man jene Entschlüsse mit dem zusammenfassenden Ausdrucke „Willen", oder die Begehrungen mit dem gemeinsamen Ausdrucke „Begehrungskraft" bezeichnet, diese Ausdrücke nicht Konkreta, sondern Abstrakta sind; denn der Wille eines Menschen setzt sich zusammen aus allen einzelnen, bisher vorgekommenen Begehrungen, Wünschen, Entschlüssen, oder Reihen derselben, wie Neigungen, Gewohnheiten, Leidenschaften.

Endlich die genaue Darlegung, wie die Begehrungen mit den Gefühlen und diese mit der Erkenntniß (Vorstellung, Gedanken) zusammen hängen, wie sie nämlich in dieser Reihenfolge aufeinander ruhen. Aus den beiden zuerst erwähnten Mängeln, falls ihnen wirklich eine irrige Auffassung zu Grunde liegt, kann der praktische Irrthum hervorgehen, den Willen als eine einheitliche Kraft zu behandeln. Dies ist ein ähnlicher Irrthum, wie der, die Erkenntnißkraft als eine einheitliche anzusehen. Wäre die Erkenntniß etwas konkret Einheitliches, so würde man meinen können, wie zuweilen gemeint worden ist, daß die Schulung derselben an einem Gegenstande, z. B. an der Mathematik, eine Schulung des Verstandes überhaupt bewirke und daß damit zugleich Verständniß in den verschiedensten andern Gebieten erworben sei. Dies ist aber, wie die ordinärste Erfahrung lehrt, ein großer Irrthum, obwohl ein gewisser und auch bedeutender Einfluß einer partiellen Schulung in die allgemeine Erkenntniß hinein nicht geleugnet werden darf. Gleicherweise verhält es sich mit dem Willen; auch hier ist jede wohlgeleitete partielle Einwirkung von Einfluß auf den gesammten Charakter, aber eine richtige Gesammtbildung des Willens kann nur erfolgen, wenn derselbe von allen Seiten her in Zucht genommen wird. In der Erziehungs-Praxis ist Locke allerdings von dem letzterwähnten Irrthum weit entfernt, aber wie sein Buch von der Erziehung überhaupt die systematische Anordnung vermissen läßt, so speciell auch, wie es uns dünkt, den Nachweis, wie seine praktischen Rathschläge mit seiner Psychologie übereinstimmen. Aus dem erwähnten dritten Mangel seiner Psychologie scheint es herzustammen, daß Locke die Bedeutung des Unterrichts für die Bildung des Willens und des gesammten Charakters unterschätzt, worüber in Verfolg genauer geredet werden soll.

Zweitens.

Wenn in § 147 Locke den Unterricht als den mindest wichtigen Theil der Erziehung nennt und § 94 die Studien gleichsam nur als ein Mittel ansieht, das Kind von der Trägheit und dem Herumschlendern abzuhalten, so sind wir der Meinung, daß er die Bedeutung des Unterrichts, in so weit er die Erziehung des Willens beeinflußt, bei Weitem nicht genug würdigt. Nach richtiger Psychologie und laut aller Erfahrung ist der Unterricht kein untergeord-

neter, sondern ein wesentlicher und der Zucht, das ist, der unmittelbaren Einwirkung auf den Willen durchaus nebengeordneter Theil der Willenserziehung, — besonders der Unterricht in der Religion und Geschichte, überhaupt in allen ethischen Gegenständen. Dieser letztere Unterricht ist darum so wichtig, weil er auch auf das Gemüth, welches der nächste Untergrund des Willens ist, wirkt. Auch die andern Unterrichtsgegenstände, wie Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Geographie ꝛc. tragen, wenn auch nicht so direkt wie die obigen, bei richtiger Behandlung ebenfalls mehr oder weniger zur Charakterbildung bei; denn sie nöthigen das Kind zu einer geregelten Thätigkeit, also auch zu Ordnung, Fleiß, Aufmerksamkeit, Ausdauer ꝛc., welches eben integrirende Stücke eines wohlgezogenen Charakters sind.

Uebrigens sind die positiven Rathschläge, welche Locke über den Religions-Unterricht gibt, auch an und für sich etwas auffallend geartet und unter seinen zahlreichen Beurtheilern ist vielleicht keiner zu finden, der nicht darüber irgend eine Bemerkung gemacht hätte. Er sagt (§ 136) nämlich so:

„Als Grundlage der Tugend muß in das Herz des Kindes schon früh „eine richtige Kenntniß von Gott eingeprägt werden, als dem unabhängigen „höchsten Wesen, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, von dem wir alles „Gute empfangen, der uns liebt und uns Alles gibt. Dem gemäß flöße „man ihm Liebe und Ehrerbietung gegen dieses höchste Wesen ein. Hier„mit begnüge man sich für den Anfang, ohne diesen Gegenstand weiter erklä„ren zu wollen, weil zu besorgen ist, daß das zu frühe Sprechen von über„sinnlichen Dingen und das unzeitige Bestreben, ihm die unbegreifliche Natur „jenes unendlichen Wesens klar zu machen, seinen Kopf entweder anfülle mit „falschen oder verwirre mit unverständlichen Vorstellungen. Man sage ihm nur „gelegentlich, daß Gott alle Dinge macht und regiert, Alles hört und sieht und „auf allerlei Weise denjenigen Gutes thut, die ihn lieben und ihm gehorchen: „so wird man finden, daß das Erzählen von einem solchen Gott bald genug „andere Gedanken in seiner Seele über ihn erwecken wird, welche aber berichtigt „werden müssen, wenn man bemerkt, daß sie irrig sind. Und ich glaube, es „würde besser sein, wenn die Menschen im Allgemeinen bei einer solchen Vor„stellung von Gott stehen blieben, als mit zu großer Neugierde ein Wesen er„forschen zu wollen, welches ihnen Allen als unbegreiflich erscheinen muß; wobei „Viele, die nicht scharf und klar denken, um zu unterscheiden, was sie verstehen „und nicht verstehen können, in Aberglauben oder Atheismus verfallen, indem „sie Gott sich selbst gleich machen oder (weil sie nichts Andres fassen können) „ihn ganz leugnen. Und ich bin der Meinung, daß, wenn man das Kind regel„mäßig Abends und Morgens anhält, auf irgend eine einfache und kurze, seinem „Alter und seiner Fassungskraft angemessene Weise, zu Gott, als seinem Schöpfer, „Erhalter und Wohlthäter zu beten, dieses für seine Gottesfurcht, Erkenntniß „und Tugend weit förderlicher sein wird, als wenn man durch vorwitzige Unter„suchungen über Gottes Sein und Wesen seinen Geist verwirrt."

Wir müssen aber noch eine Stelle neben die vorhergehende setzen; sie lautet (§ 157): „Das Gebet des Herrn, die Glaubensartikel und die zehn Gebote „soll das Kind nothwendiger Weise vollkommen auswendig lernen; aber meines „Erachtens nicht dadurch, daß es diese Stücke selbst in seinem Lesebuch liest, „sondern indem man sie ihm vorsagt, selbst ehe es lesen kann." (Anh. 10).

Ueber diese Aussprüche bemerkt G. Bauer, (Schmid, Encyclopädie, IX,

S. 447): „Mit einem so allgemeinen Begriffe von Gott soll aber, nach Locke's „Meinung, der Erzieher sich auch begnügen; und wenn er nachher es als eine „Nothwendigkeit bezeichnet, daß das Kind „das Gebet des Herrn, die Glaubens- „artikel und die zehn Gebote ohne Anstoß auswendig lerne" und zwar durch „wiederholtes Vorsagen, schon ehe es nur lesen kann, so steht das mit seiner „Erziehungstheorie in keiner organischen Verbindung, sondern bekundet nur seine „Abhängigkeit von der kirchlichen Sitte seines Vaterlandes, wie denn seine philan- „thropischen Uebersetzer und Commentatoren darüber billig in nicht geringes „Entsetzen gerathen." Campe ruft aus: „Und wozu? in diesem Alter? Ich „sinne vergebens nach; einen vernünftigen Grund weiß ich nicht zu erdenken." „(Vgl. C. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik, II, 127).

Wir an unserm Theil müssen dem Urtheile G. Bauer's im Wesentlichen zustimmen, glauben aber auch noch ein paar Bemerkungen zu Gunsten Locke's hinzufügen zu können, die sich auf unsere Kenntniß des englischen Familien- und Volksleben gründen. Man darf nämlich annehmen, daß Locke ein Stück religiöser Jugend-Unterweisung im Sinne hat und als vorhanden voraussetzt, woran G. Bauer und andere nicht-englische Beurtheiler nicht gedacht haben. Es sind die Bibel-Abschnitte, die in der Kirche vom Geistlichen, in der Schule vom Lehrer und in der Familie vom Hausherrn sämmtlichen Hausgenossen Morgens und Abends vorgelesen werden, die sowohl die Geschichts- als die Lehrbücher des alten und neuen Testamentes umfassen und sich im „Book of Common Prayer" für jeden Tag im Jahre aufgezeichnet finden. Ein englisches Kind, das so an den häuslichen Andachten regelmäßig Theil nimmt und den öffentlichen Gottesdienst in gesunden Tagen nie versäumt, wird auf diese Weise mit dem Inhalte der heiligen Schrift ziemlich vertraut und kann sich dadurch sowohl die allgemeinen Begriffe von Gott und göttlichen Dingen, von welchen Locke spricht, durch concrete Anschauungen ausfüllen, als die Catechismusstücke, welche Locke durch Vorsagen gelernt haben will, auf mannichfaltige Weise erläutern. Im Uebrigen sind wir auch der Meinung, daß Locke's Ansichten vom Religions-Unterricht den Theil seiner Theorie bildet, den er am wenigsten abgerundet durchdacht hat.

Ueber Locke's Ansicht von der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts möchte ich noch einige Bemerkungen beifügen.

G. Bauer sagt — nachdem er vorher getadelt, daß Locke das Interesse für einen Unterrichtsgegenstand immer nur auf die Ueberzeugung des Zöglings von dessen äußerlicher Anwendbarkeit und Nützlichkeit zu gründen wisse —: „Darum tritt auch (bei Locke) der Sprachunterricht in den Dienst des Realis- „mus: er soll vor Allem historische, geographische, physikalische Kenntnisse abwerfen. „Und wenn in dieser Rücksicht Locke an Comenius erinnert, dessen Namen ja „in England einen guten Klang hatte, so schließt er sich, um es nur möglichst „rasch zu einem äußerlichen Verständniß der zu erlernenden Sprache zu bringen, „an Ratich's Methode des Sprachunterrichts an und wird zugleich ein Vorläufer „Hamilton's. Wie das Französische am leichtesten sich lernt, weil es durch „Sprechen gelehrt wird, so wäre es, meint Locke, das Natürlichste, daß man auch „die alten Sprachen auf diese Weise lehrte. Wenn aber, sagt Locke (§ 167), ein „solcher Mann nicht zu haben ist, der gut Latein spricht, so ist nichts Besseres „zu thun, als dieser Methode bei dem Unterricht sich zu nähern, welches dadurch „geschehen wird, daß man irgend ein leichtes und unterhaltendes Buch nimmt, „etwa Aesops Fabeln und dergleichen und die englische Uebersetzung, die so

„wörtlich sein muß, als möglich, dergestalt zwischen die Zeilen schreibt, daß über „jedes lateinische Wort das entsprechende englische zu stehen kommt. Diese laßt „ihn alle Tage lesen und wieder lesen, bis er das Lateinische völlig versteht; „und dann laßt ihn zu einer andern Fabel fortgehen, aber nicht unterlassen, „diejenige, die er schon weiß, öfters zu wiederholen, um sie in seinem Gedächt„niß zu erhalten." Von der Grammatik, fährt E. Bauer fort, ist außer Dekli„nation und Conjugation vorläufig nichts zu lernen. Von der Methode, welche „das innere Leben des Gegenstandes entbindet und dadurch mit dem Interesse „für die Sache selbst das geistige Leben des Zöglings erweckt und seine geistige „Kraft übt, hat Locke, wie alle pädagogische Utilitarier, keinen Begriff."

Wir stimmen dem Kritiker in Folgendem bei: Erstlich, daß Locke sich hier, wie anderswo, zu stark zum Utilitarismus neigt. Zweitens, daß er die bildende Kraft einer gründlichen grammatischen Schulung im fremdsprachlichen Unterricht nicht genug würdigt. Daneben müssen wir jedoch ein Mehreres zur Vertheidigung Locke's hervorheben und auf einige wichtige Punkte im Erlernen der fremden Sprachen hinweisen, die Locke besser gewürdigt zu haben scheint als sein Kritiker.

Zum Ersten ist Locke keineswegs der Meinung, daß der Unterricht der fremden Sprachen „vor Allem" historische, geographische und physikalische Kenntnisse abwerfen soll (Vgl. § 166, 169 und 178), sondern daß man ihn dafür nebenbei in Dienst nehmen müsse. Dies ist in der That so richtig, daß man ohne Vorbehalt sagen darf: Wenn ein fremdsprachlicher Unterricht dies nicht thut, so ist er nicht richtig ertheilt worden. (Vgl. auch Dr. Mager: die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Zürich, 1846, Seite 91—93 und 394—398.)

Zum Andern ruft Locke seine oben beschriebene Interlinear-Methode nur für den Fall zu Hülfe, wo der rechte Mann, der die fremde Sprache vollkommen handhaben kann, nicht zu haben ist. Die Hauptsache ist ihm Folgendes — und darauf muß man sein Auge richten —: Die fremde Sprache muß vornehmlich durch das Ohr, nicht durch das Auge erfaßt und dann dem Schüler in die Zunge gebracht werden, und erst dann, wenn eine gewisse Fertigkeit im Hören, Lesen und Sprechen erzielt ist, soll die grammatische Schulung in ihrem vollen Ernste eintreten. Und das ist wiederum so wichtig und zwar nicht bloß bei den modernen, sondern auch bei den alten Sprachen, daß nicht bloß das fertige Lesen, Schreiben und Sprechen der fremden Sprachen davon abhängt, sondern eben auch der Erfolg der grammatischen Schulung und endlich auch das, daß der Schüler mit der Hülfe der fremden Sprache sich mancherlei realistische Kenntnisse aneignet. Wo dieses Nothwendigste dem grammatischen Unterrichte nicht vorangeht, klingt eine Lobpreisung des Letztern, „daß er das innere Leben der Sprache entbinde und dadurch mit dem Interesse für die Sache selbst das geistige Leben erwecke, und seine geistige Kraft übe", wie eine aufgebauschte Phrase.

Charakteristisch für Locke's schiefe und kaum verständliche Ansicht von der Bedeutung des Unterrichts für die Gemüths- und Charakterbildung ist besonders auch sein geringschätziges Urtheil über Poesie und Musik. Mit Recht sagt daher G. Bauer (Encyclopädie, IV, 448):

„Noch verletzender ist die Art und Weise, wie Locke nicht etwa nur mit „philiströser Seichtigkeit, sondern geradezu mit vornehmer Rohheit über die Kunst „abspricht, von deren Wesen und Bedeutung er gar keinen Begriff zu haben

„scheint. Daß er der in den Gelehrtenschulen seiner Zeit und namentlich seines „Vaterlandes üblichen lateinischen Versemacherei keinen besondern Werth beilegt, „wird man begreiflich finden; unverzeihlich aber ist,*) daß er überhaupt keine „Stelle findet, um von Poesie zu reden, als die, welche von jener Versemacherei „handelt, und daß der Landsmann Shakespeare's und der Zeitgenosse Milton's „sagen kann (§ 174):

„Ich weiß nicht, was für Gründe der Vater haben kann, zu wünschen, daß „sein Sohn ein Poet werde, wenn er nicht etwa wünscht, daß er jedem andern „Beruf und jedem Geschäft des Lebens absterbe. Und das ist noch bei weitem „nicht das Schlimmste bei der Sache. Denn wenn er nun wirklich ein glück„licher Reimer wird und es ihm gelingt, den Ruf eines schönen Geistes zu er„langen, so wünschte ich, man bedächte, in welchen Gesellschaften und an welchen „Oertern er wahrscheinlich seine Zeit und sein Vermögen obendrein verschwenden „wird. Man hat noch sehr selten gesehen, daß Einer Gold und Silberminen auf „dem Parnaſs entdeckt hat."

Noch toller geht er über die Musik her (§ 197): „Ich habe unter „Leuten von Talent und unter Geschäftsmännern so selten einen Mann wegen „Geschicklichkeit in der Musik loben oder schätzen hören, daß ich glaube, ihr unter „allen Dingen, die auf die Liste der Geschicklichkeit kommen können, den letzten „Platz anweisen zu müssen." „Gärtnern, Drechseln und Schreinern, fährt G. „Bauer fort, ja Parfümiren und Lackiren soll der junge Gentleman lernen, „um in solchen nützlichen Beschäftigungen von geistiger Arbeit und dem Ernst „des Lebens sich zu erholen; aber Musik treiben, das ist nicht gentlemantlike, „ganz wie heute noch der stolze Sohn Albions über seine musikalische Dickohrigkeit „sich mit der feinen Beobachtung beruhigt, daß nur sklavische Völker musikalisch „sind. In allen diesen Beziehungen ist Locke weit mehr als Rousseau der Vor„läufer und Lehrer der Philanthropisten geworden, wenn auch selbst diese es für „nöthig hielten, seine gar zu paradoxen Behauptungen über den Unwerth der „Kunst einigermaßen zu mildern."

Bei dieser Gelegenheit entfällt diesem sonst so tiefen und scharfsichtigen Kritiker ein ungerechtes Urtheil über das englische Volk, welches Einem in diesem Munde sehr befremden müßte, wenn die ihm zu Grunde liegende Unkenntniß in Deutschland nicht so sehr verbreitet wäre. Er sagt, wie wir vorhin hörten: „Aber Musik zu treiben, das ist nicht gentlemantlike, ganz wie heute noch der „stolze Sohn Albions über seine musikalische Dickohrigkeit sich mit der feinen „Beobachtung beruhigt, daß nur sklavische Völker musikalisch sind."

Folgende Bemerkungen werden genügen, dieses Urtheil auf seinen wahren Werth zurückzuführen.

Zum Ersten muß man wohl bedenken, daß die Ansichten über Poesie und Musik, welche zu Locke's Zeiten und früher gang und gäbe waren, überall einen gewaltigen Umschwung erlitten haben. Locke stand nicht allein in dieser Hinsicht. So z. B. war Martin Opitz genöthigt, seine Vorrede zu seinem Buch von der deutschen Poeterei (Breslau, 1690, bei Jesaias Feldgiebel) folgender Maßen einzuleiten: „Nochmals aber diejenigen, vor deren Augen diese vor-

*) Zur Entschuldigung Locke's muß jedoch bemerkt werden, daß die berühmtesten englischen Dichter seiner Zeit: Dryden, Cowley rc. höchst unzüchtige Gedichte machten. (Vergl. C. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik, II. 130).

„wörtlich sein muß, als möglich, dergestalt zwischen die Zeilen schreibt, daß über „jedes lateinische Wort das entsprechende englische zu stehen kommt. Diese laßt „ihn alle Tage lesen und wieder lesen, bis er das Lateinische völlig versteht; „und dann laßt ihn zu einer andern Fabel fortgehen, aber nicht unterlassen, „diejenige, die er schon weiß, öfters zu wiederholen, um sie in seinem Gedächt„niß zu erhalten." Von der Grammatik, fährt E. Bauer fort, ist außer Dekli„nation und Conjugation vorläufig nichts zu lernen. Von der Methode, welche „das innere Leben des Gegenstandes entbindet und dadurch mit dem Interesse „für die Sache selbst das geistige Leben des Zöglings erweckt und seine geistige „Kraft übt, hat Locke, wie alle pädagogische Utilitarier, keinen Begriff."

Wir stimmen dem Kritiker in Folgendem bei: Erstlich, daß Locke sich hier, wie anderswo, zu stark zum Utilitarismus neigt. Zweitens, daß er die bildende Kraft einer gründlichen grammatischen Schulung im fremdsprachlichen Unterricht nicht genug würdigt. Daneben müssen wir jedoch ein Mehreres zur Vertheidigung Locke's hervorheben und auf einige wichtige Punkte im Erlernen der fremden Sprachen hinweisen, die Locke besser gewürdigt zu haben scheint als sein Kritiker.

Zum Ersten ist Locke keineswegs der Meinung, daß der Unterricht der fremden Sprachen „vor Allem" historische, geographische und physikalische Kenntnisse abwerfen soll (Vgl. § 166, 169 und 178), sondern daß man ihn dafür nebenbei in Dienst nehmen müsse. Dies ist in der That so richtig, daß man ohne Vorbehalt sagen darf: Wenn ein fremdsprachlicher Unterricht dies nicht thut, so ist er nicht richtig ertheilt worden. (Vgl. auch Dr. Mager: die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Zürich, 1846, Seite 91—93 und 394—398.)

Zum Andern ruft Locke seine oben beschriebene Interlinear-Methode nur für den Fall zu Hülfe, wo der rechte Mann, der die fremde Sprache vollkommen handhaben kann, nicht zu haben ist. Die Hauptsache ist ihm Folgendes — und darauf muß man sein Auge richten —: Die fremde Sprache muß vornehmlich durch das Ohr, nicht durch das Auge erfaßt und dann dem Schüler in die Zunge gebracht werden, und erst dann, wenn eine gewisse Fertigkeit im Hören, Lesen und Sprechen erzielt ist, soll die grammatische Schulung in ihrem vollen Ernste eintreten. Und das ist wiederum so wichtig und zwar nicht bloß bei den modernen, sondern auch bei den alten Sprachen, daß nicht bloß das fertige Lesen, Schreiben und Sprechen der fremden Sprachen davon abhängt, sondern eben auch der Erfolg der grammatischen Schulung und endlich auch das, daß der Schüler mit der Hülfe der fremden Sprache sich mancherlei realistische Kenntnisse aneignet. Wo dieses Nothwendigste dem grammatischen Unterrichte nicht vorangeht, klingt eine Lobpreisung des Letztern, „daß er das innere Leben der Sprache entbinde und dadurch mit dem Interesse für die Sache selbst das geistige Leben erwecke, und seine geistige Kraft übe", wie eine aufgebauschte Phrase.

Charakteristisch für Locke's schiefe und kaum verständliche Ansicht von der Bedeutung des Unterrichts für die Gemüths- und Charakterbildung ist besonders auch sein geringschätziges Urtheil über Poesie und Musik. Mit Recht sagt daher G. Bauer (Encyclopädie, IV, 448):

„Noch verletzender ist die Art und Weise, wie Locke nicht etwa nur mit „philiströser Seichtigkeit, sondern geradezu mit vornehmer Rohheit über die Kunst „abspricht, von deren Wesen und Bedeutung er gar keinen Begriff zu haben

„scheint. Daß er der in den Gelehrtenschulen seiner Zeit und namentlich seines „Vaterlandes üblichen lateinischen Versemacherei keinen besondern Werth beilegt, „wird man begreiflich finden; unverzeihlich aber ist,*) daß er überhaupt keine „Stelle findet, um von Poesie zu reden, als die, welche von jener Versemacherei „handelt, und daß der Landsmann Shakespeare's und der Zeitgenosse Milton's „sagen kann (§ 174):

„Ich weiß nicht, was für Gründe der Vater haben kann, zu wünschen, daß „sein Sohn ein Poet werde, wenn er nicht etwa wünscht, daß er jedem andern „Beruf und jedem Geschäft des Lebens absterbe. Und das ist noch bei weitem „nicht das Schlimmste bei der Sache. Denn wenn er nun wirklich ein glück„licher Reimer wird und es ihm gelingt, den Ruf eines schönen Geistes zu er„langen, so wünschte ich, man bedächte, in welchen Gesellschaften und an welchen „Oertern er wahrscheinlich seine Zeit und sein Vermögen obendrein verschwenden „wird. Man hat noch sehr selten gesehen, daß Einer Gold und Silberminen auf „dem Parnaß entdeckt hat."

Noch toller geht er über die Musik her (§ 197): „Ich habe unter „Leuten von Talent und unter Geschäftsmännern so selten einen Mann wegen „Geschicklichkeit in der Musik loben oder schätzen hören, daß ich glaube, ihr unter „allen Dingen, die auf die Liste der Geschicklichkeit kommen können, den letzten „Platz anweisen zu müssen." „Gärtnern, Drechseln und Schreinern, fährt G. „Bauer fort, ja Parfümiren und Lackiren soll der junge Gentleman lernen, „um in solchen nützlichen Beschäftigungen von geistiger Arbeit und dem Ernst „des Lebens sich zu erholen; aber Musik treiben, das ist nicht gentlemantlike, „ganz wie heute noch der stolze Sohn Albions über seine musikalische Dickohrigkeit „sich mit der feinen Beobachtung beruhigt, daß nur sklavische Völker musikalisch „sind. In allen diesen Beziehungen ist Locke weit mehr als Rousseau der Vor„läufer und Lehrer der Philanthropisten geworden, wenn auch selbst diese es für „nöthig hielten, seine gar zu paradoxen Behauptungen über den Unwerth der „Kunst einigermaßen zu mildern."

Bei dieser Gelegenheit entfällt diesem sonst so tiefen und scharfsichtigen Kritiker ein ungerechtes Urtheil über das englische Volk, welches Einem in diesem Munde sehr befremden müßte, wenn die ihm zu Grunde liegende Unkenntniß in Deutschland nicht so sehr verbreitet wäre. Er sagt, wie wir vorhin hörten: „Aber Musik zu treiben, das ist nicht gentlemantlike, ganz wie heute noch der „stolze Sohn Albions über seine musikalische Dickohrigkeit sich mit der feinen „Beobachtung beruhigt, daß nur sklavische Völker musikalisch sind."

Folgende Bemerkungen werden genügen, dieses Urtheil auf seinen wahren Werth zurückzuführen.

Zum Ersten muß man wohl bedenken, daß die Ansichten über Poesie und Musik, welche zu Locke's Zeiten und früher gang und gäbe waren, überall einen gewaltigen Umschwung erlitten haben. Locke stand nicht allein in dieser Hinsicht. So z. B. war Martin Opitz genöthigt, seine Vorrede zu seinem Buch von der deutschen Poeterei (Breslau, 1690, bei Jesaias Feldgiebel) folgender Maßen einzuleiten: „Nochmals aber diejenigen, vor deren Augen diese vor-

*) Zur Entschuldigung Locke's muß jedoch bemerkt werden, daß die berühmtesten englischen Dichter seiner Zeit: Dryden, Cowley ꝛc. höchst unzüchtige Gedichte machten. (Vergl. C. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik, II. 130).

„nehme Wissenschaft (deutsche Poetrei) ein Greuel ist, zu widerlegen;" — und Hoffmann von Hoffmannswaldau mußte sich in einer langen Vorrede zu seinen Uebersetzungen und Gedichten (Breslau und Leipzig 1730) entschuldigen, daß er je gedichtet habe.

Als im Jahre 1733 Händel, vom Rector der Universität Oxford berufen, bei einer dortigen Festlichkeit seine Athalia aufführte, schreibt Th. Hearne, ein berühmter Oxforder Gelehrter, in seinem Berichte: „Der Vice-Kanzler hat den „Schauspielern nicht gestattet nach Oxford zu kommen und das mit Recht, ob„schon sie ebenso gut hier hätten sein dürfen, als Händel und seine lausige „Sippschaft, ein großer Haufen ausländischer Fiedler." (Vgl. Chrysander, Hän„del's Biographie II, S. 307.)

Wenn die oben angeführten Fakta uns nun zu dem Geständniß nöthigen, daß Locke in der Geringschätzung der Poesie und Musik nicht allein stand und viele seiner Zeitgenossen seine Ansichten hierüber theilten, so schließt das doch nicht aus, daß es zu derselben Zeit auch Leute gab, die diese Künste schätzten und pflegten.

Nehmen wir aber einen Mann und ein Wort aus der Gegenwart. Julius Mosen sagt: „Joseph liebte, wie alle Feingebildeten, welche durch beharrliche „Abstumpfung der Empfänglichkeit für den Enthusiasmus irgend einer in die „Menschenbrust tretenden großen Idee sich das Leben leicht gemacht haben, „Musik und Malerei, weil diese Künste auf die Sinne und die Sinn„lichkeit, nicht aber auf den Gedanken wirken, wie die Poesie" (Julius Mosen's sämmtliche Werke, V, 67. Oldenburg, 1863). Dürfte es nun Einem einfallen, auf die Aussage Dieses Schriftstellers hin zu behaupten, daß die Deutschen der Musik und Malerei wenig Bildungswerth zuschreiben? Auch wird Niemand den Engländern, die weit vor Locke einen Chaucer (1328—1400) und Shakespeare (1564—1616) erzeugt haben, Sinn und Talent für die Dichtkunst absprechen, wenn auch Locke, wie wir oben sahen, in so bedauerlicher Weise den Werth derselben als Bildungsmittel verkennt. Daß das englische Volk es zu allen Zeiten wohl verstanden hat, auch durch die mit der Poesie so innig verwandte Musik sich in seinem kühlen Nebelklima zu erwärmen und zu erheitern, und dieselbe stets mit Liebe und Erfolg gepflegt und geübt hat, kurz, daß es in musikalischer Hinsicht bei weitem nicht so tief steht, als der obige Critiker uns glauben machen will, möchten wir jetzt noch zum Schlusse in Kürze klar machen.

In einem Artikel über die Musik „in England" (Ambro's Geschichte der Musik bis zu Palestrina, Breslau, 1868, III, 440) heißt es: „England ist schon „in früher Zeit sehr musikalisch, ja fast der Rival der Niederländer gewesen „und fast gleichzeitig mit dem römischen Palestrina und Vittoria hat England an „Thomas Tallis und William Bird Meister gehabt, welche als bedeutende Meister „gelten dürfen." — Der aus dem Ende des 13. Jahrhunderts herrührende, neuerlich von Coussemaker publicirte Traktat des britischen Museums erzählt: „Es gab gute Sänger in England und sie sangen sehr köstlich, wie Magi„ster Johannes Filius Dei, wie Maklebit von Winchester und Blakesmit am „Hofe Königs Heinrich des Letzten (1154—1189)."

Auf Seite 442 lesen wir: „Man sieht also, daß die fernern Angaben des „berühmten niederländischen Lehrers, „der Ursprung der neuen Kunst (des Contra„punktes) sei in England zu suchen", wenigstens nicht so ganz und gar in der „Luft schwebt, wie man bisher gemeint hat."

Auf Seite 455 desselben Werkes heißt es in einer Anmerkung: „Die Mu-„sical antiquarian Society" hat 1841 die fünfstimmige Messe*) von William „Bird neu herausgegeben. Es wäre zu wünschen, daß unsere Singvereine „welche sich ein höheres Ziel setzen, von diesen und dergleichen Publikationen „mehr Notiz nehmen möchten, als insgemein geschieht. Je genauer die Sachen „bekannt werden, desto mehr werden die ewig nachgebeteten Urtheile eigenen „und richtigen weichen." — „Das Liebenswürdigste und Frischeste vielleicht, was „die Musik in England hervorgebracht, sind die englischen Madrigale der Meister „John Dowland (den Shakespeare in einigen begeisterten Sonnetten preist), John „Bennet, Thomas Morley, John Farmer 2c. 2c." Und Seite 458 (Anmerkung): „J. J. Mayer in München hat neuerlich eine köstliche Sammlung englischer „Madrigale (3 Hefte, Breslau, Leuckhart) herausgegeben, deren außerordentlicher „Reiz und große Wirkung auf das Publikum wir in Prag oft genug erprobt „haben. Gewisse Stücke von Dowland u. A. sind Lieblingsnummern geworden." — „Die Musik der trefflichen Meister aus der Zeit Elisabeth's blieb in England „lange in verdientem Ansehn. Es war Sitte in Gesellschaften, ihre Madrigale „zu singen, das Ablehnen eines angebotenen Partes würde für Mangel an Bil-„dung gegolten haben." (Seite 460 ebendaselbst.)

In Chrysander's Werk über Händel lesen wir Seite 412—14, Band II: „Caecilia, eine christliche Martyrin, wurde wegen der wunderbaren musika-„lischen Fähigkeiten, welche die fromme Sage ihr nachrühmt, von den Ton-„künstlern zum Schutzheiligen erkoren; ihr Kalendertag vereinigte die Musiker „zu Unterhaltungen, die, lange auf häusliche Kreise beschränkt, sich endlich zu „öffentlichen Musikfesten erweiterten. So war es in allen Ländern, aber nur „in England sollte sich etwas Eigenthümliches daraus gestalten. Es war kein „Geringerer, als Purcell, welcher die englischen Caecilientage einweihte. — Mit „seinem Hinscheiden (1695) ist die Bedeutung dieser Feste, was das schöpferisch „Musikalische betrifft, zu Ende;**) aber das Hand in Handgehen der Dichter, „der Musiker und der Geistlichen zur Verherrlichung der Musik, der weltlich „freudigen wie der geistlich erhabenen, war für ganz England von den nachhaltig-„sten, wohlthätigsten Folgen und hatte in andern Ländern seines Gleichen nicht."

Nach des großen Purcell's Tode scheint die Schöpferkraft auf dem musika-lischen Gebiete in England überhaupt schwächer geworden zu sein; denn das ge-waltige Schaffen Händels, des Schöpfers und Vollenders des Oratoriums, ge-hört doch wohl in eine Geschichte der deutschen Musik, obwohl Händel wegen seiner langen, fast 50jährigen Londoner Wirksamkeit oft unter die Zahl der englischen Componisten gezählt wird. Im 18. Jahrhundert finden wir aller-dings Dr. Arne, den Componisten von 38 Opern und dem bekannten „Rule Britannia", Henry Carey, der einige Jahre nach 1740 das weltberühmte „God save the king" dichtete und componirte, das bedeutendste aller Nationalgesänge, die je componirt worden sind; ferner Dr. Arnold, Dr. Crotch, Cook, Webbe, Callcott und — last not least — John Field, der auch deutschen Kennern klassischer Klavier-Musik nicht unbekannt ist.

---

*) Die Entstehung dieser Messe verlegt man in die Zeiten der Königin Maria, zwischen 1553 und 1558.

**) „Für die Aufführung in der Kirche zum Jahresfeste 1694 schrieb Purcell sein berühm-„testes Werk, das Te Deum und Jubelate in D-dur, welches unserm Händel bei der Aus-„arbeitung seines Utrechter Te Deum in mehrfacher Hinsicht als Muster vorschwebte." (Chry-sander, ebendaselbst.)

Unter neuern Componisten sind uns nur drei bekannt, deren Werke auch außer England geschätzt werden: George Onslow, ein Schüler Beethoven's, und der letzte aus der Reihe unserer bedeutenderen Quartettschreiber, die mit Haydn ihren Anfang nahm. (Vergl. Riehl, musikalische Charakterköpfe, I, 293—306), W. Sterndale Bennet, ein Schüler Mendelssohn's, dessen Ouvertüren und Symphonien oft in den Gewandhaus-Concerten gehört worden sind, und Balfe, der beliebte Opern-Componist, dessen Zigeunerin die Runde über die continentalen Bühnen gemacht hat.

Es gehört in England nicht zu den seltenen Erscheinungen, daß junges und vielversprechendes Componistentalent auftaucht. Warum aber grade dort der himmlische Funken in den angehenden Künstlern so bald erlischt, und diese die freudigen Erwartungen ihrer zahlreichen Gönner nur mit Knospen oder Blüthen, selten mit Früchten belohnen, ist in psychologischer und ethnologischer Hinsicht eine interessante Frage, doch fehlt hier der Raum, näher darauf einzugehen. Nur mag hier noch erwähnt sein, daß auch Mendelssohn die vorberührte Beobachtung und Reflexion gemacht hat, daß und warum, in gewissem Betracht, das geistige Clima Englands für musikalisches Talent nicht günstig sei. Er schreibt an seinen Freund Carl Klingemann in London: „Daß Du X . . . nach London „haben willst, darin stimmen wir aber gar nicht zusammen. Es mögen dabei „Guineen herauskommen, aber weder für sein Glück, noch für seine Fortschritte „in der Kunst ein rechter Gewinn. — So hoch ich X . . . schätze, so bin ich „doch darin nicht sicher, ob er nicht auch an der Klippe scheitern, und wenn „auch nicht das Schönste seiner Kunst, doch gewiß das Beste seines Lebens und „Glücks daran einbüßen würde. — Darum möchte ich, X . . . bliebe in Deutsch-„land, wo es doch einmal am musikalischsten hergeht. — Frage auch nicht wo? „ob in Frankfurt oder Wien — aber es liegt wahrhaftig in der Luft und ist „kein Zweifel." (Mendelssohn Briefe 195—96, Leipzig 1863).

Was die Pflege der Musik betrifft, so steht England hinter keinem Lande darin zurück. Schon unter der Regierung Jacob I. (1603—1625) wurde ein Lehrstuhl der Musik an der Universität zu Oxford gestiftet; der auf der Schwester-Universität Cambridge wurde später errichtet. —

Die „Society of Musiciens", deren Zweck war, Beiträge zu sammeln für den Unterhalt verarmter Musiker und ihrer Familien, trat 1738 ins Leben und im Jahre 1784, während der Feier des hundertjährigen Geburtstags Händel's wurde die „Royal society of Artists" gegründet, die denselben mildthätigen Zweck verfolgt.

Unter den englischen Damen gibt es zahlreiche Virtuosen auf dem Klavier, der Harfe und im Gesange und viele beliebte Lieder-Componisten. Unter den Herren ist die Ansicht verbreitet, daß das Klavier ein Damen-Instrument sei, daher spielen sie selten dieses Instrument, vielmehr wählen sie dafür das Streich-Instrument und nirgends, Deutschland nicht ausgenommen, hat das Streich-Quartett, diese reinste und edelste Blüthe der Kammermusik, so viele Verehrer und Schüler wie in England, und wenn auch oft die Ausführung in den „private Quartett-Meetings" Manches zu wünschen übrig läßt, so wird auf der andern Seite dieser Mangel durch häufiges Studium der Partitur aufgewogen, ein Genuß, der uns unter Musik-Freunden in England verbreiteter zu sein scheint, als anderswo.

Von dem unberechenbaren Vortheile, den Deutschland in seinen musikalischen

Schullehrern besitzt, sind in England nur wenige Spuren vorhanden; dagegen ist der Einfluß, den Tausende von fremden Musikern auf die höhern und mittlern Klassen der englischen Gesellschaft ausüben, ein höchst bedeutender. Die bei weitem größte Anzahl derselben siedelt sich dort an, gründet sich eine einträgliche und angenehme Existenz und bewährt auch dabei die Wahrheit der oft gemachten Bemerkung, daß die Einwanderer sich in der Regel in ihrem neuen Vaterlande aufs Vortheilhafteste durch erfolgreiches und gemeinnütziges Wirken auszeichnen. Für einen Musik-Historiker würde es eine interessante und lohnende Arbeit sein, das Leben und Wirken sowohl deutscher als anderer ausländischer Musiker auf englischem Boden zu schildern. Händel's Gebeine ruhen unter einem prächtigen Monumente in Westminster Abtey, und Carl M. v. Weber's Ueberreste schlummerten auf einem Londoner Friedhofe, bis sie 1844 nach Dresden gebracht wurden. Haydn rechnete die Jahre, die er in London verlebte zu den schönsten seines Lebens und pflegte zu sagen, daß er erst durch England in Deutschland bekannt geworden sei. Auch Beethoven empfing viele Beweise der Liebe und Achtung von seinen englischen Freunden, und Fr. Schneider, Spohr, Mendelssohn standen in der innigsten Verbindung mit England, und man kann wohl sagen, daß es zu den seltenen Ausnahmen gehört, wenn bei einem hervorragenden deutschen Ton-Künstler dies nicht der Fall gewesen ist.

Aber auch Sänger und Sängerinnen, ausübende Musiker auf irgend einem Instrumente und von irgend einem Volke und Lande unterlassen nicht, falls sie nur etwas Außergewöhnliches leisten, sich um die Gunst des englischen Publikums zu bewerben. Alle sind eines freundlichen Empfanges sicher, und so kommt es, daß die Einen, wie oben schon gesagt, diese Insel zu ihrer bleibenden Wohnstätte machen und die Andern, Zugvögeln gleich, alljährlich für eine Zeitlang dahin zurückkehren. Auch fremde Dilettanten finden zu ihrer Ueberraschung und Freude, daß hier die Musik eine mächtige Zauberruthe ist, die sie in alle Kreise einführt und ihnen überall ein herzliches Willkommen zuruft.

Was Kenntniß und Pflege der Kirchenmusik insbesondere, und Geschmack für dieselbe, mit Ausschluß der Messen, betrifft, so nimmt unstreitig England den ersten Rang ein. Der große Purcell, Blow und andere ihrer Zeitgenossen legten dazu den Grund, und der heroische Händel baute darauf so erfolgreich weiter, daß dem Engländer das Oratorium eine Art Gottesdienst, oder wie Hector Berlioz sich ausdrückte, seine Messe geworden ist. Händel's Werke sind zu einem wirklichen Gemeingut in England geworden; dort sind sie besser gekannt und kommen großartiger und effektreicher zur Ausführung, als im Geburtslande des Componisten. So bestand bei der dreitägigen „Händel's festival" von 1859 (Händel starb 1759) das Orchester aus 1000 Instrumentalisten, und 4000 Sänger sangen die Chöre. Auch Spohr's „letzte Dinge" und der „Fall von Babylon" werden in dem fremden England besser gewürdigt, als daheim. Dieser ausgeprägte Geschmack des englischen Volkes für geistliche Musik ist ein Ausfluß tief gewurzelter Religiösität und unter ihren kirchlichen Einrichtungen ist es vor Allem die strenge Sonntagsfeier, die am meisten zur Hebung und Kräftigung dieses Geschmackes beiträgt, indem dieselbe das Singen und Spielen nicht heiliger Musik an diesem Tage verbietet.

Es wäre nun noch ein Leichtes im Gegensatz zu den obigen der Musik ungünstigen Aussprüche Locke's Anführungen zu Gunsten der Musik aus andern englischen Schriftstellern anzuhäufen. Wir glauben aber in den vorstehenden

Bemerkungen schon zur Genüge bewiesen zu haben, daß das englische Volk doch Sinn und Geschmack für Musik besitzt, und daß somit die oben citirten Behauptungen G. Bauer's über diesen Gegenstand in einem solchen Maße irrig sind, daß man nicht begreift, wie bei einem deutschen Professor heutzutage noch eine so tiefe Unwissenheit über den Cultur-Charakter eines stammverwandten Nachbarvolkes vorkommen kann.

Zwei Worte mögen zum Schluß noch eine Stelle finden. Das eine von Shakespeare, England's größtem Dichter, und das andere von Milton, der nach Shakespeare die erste Stelle unter den englischen Poeten einnimmt, ein Zeitgenosse Locke's war und auch wie dieser über Erziehung geschrieben hat.

„The man that hath no music in himself,
„Nor is not moved with concord of sweet sounds,
„Is fit for treasons, stratagems and spoils;
„The motions of his spirit are dull as night;
„And his affections dark as Erebus:
„Let no such man be trusted."

(Merchant. of Venice, V, 1.*)

„Music, if wise men and prophets be not extremely out, has a great „power over dispositions and manners, to smooth and make them gentle „from rustie harshness and distempered passions." (Milton's Tractate of Education, in his Prose Works, p. 101, London, 1834.)**)

Drittens.

Locke's praktische Rathschläge für die unmittelbare Willensbildung oder die Zucht halten wir für den Theil seiner Erziehungs-Schrift, in welchem der Schwerpunkt dieses Werkes zu suchen ist und welcher die Eigenthümlichkeit des Verfassers am meisten charakterisirt. Insbesondere sind es auch wieder drei Hauptpunkte, auf welche sich unsere Aufmerksamkeit richtet. Unter den erziehenden Maßregeln für die Willensbildung stellt er die Gewöhnung in die erste Linie, und er verschmäht es nicht, immer wieder darauf zurückzukommen; und unter den Bedingungen, resp. Mitteln, welche dem Erzieher zur erfolgreicher Ausführung des Gewöhnens und anderer Erziehungs-Aufgaben zu Gebote stehen müssen, betont er vor Allem die Autorität des Erziehers und das lebendige Beispiel. Sehen wir davon ab, daß er die Bedeutung des Unterrichts, namentlich in den ethischen Fächern, nicht zureichend würdigt, so muß man anerkennen, daß er in der Hervorhebung der vorhin erwähnten drei Stücke in der That den Kern der Erziehungs-Aufgabe richtig gegriffen hat. Schon eine kurze Erfahrung in Erziehungs-Angelegenheiten kann die Wichtigkeit dieser drei Stücke einsehen; aber auch die reichste Erfahrung und das gründlichste theoretische Studium und die Erziehungs-Geschichte von Jahrtausenden werden nicht umhin können, die hervorragende Bedeutung derselben wieder und immer wieder hervorzuheben. Man könnte nun sagen wollen, diese Einsicht sei daher zu wohlfeil, um als ein

---

*) Der Mann der nicht Musik hat in ihm selbst,
Den nicht die Eintracht süßer Töne rührt,
Taugt zu Verrath, zur Räuberei und Tücken,
Die Regung seines Sinns ist dumpf wie Nacht,
Sein Trachten düster wie der Erebus,
Trau keinem solchen. (Schlegel und Tieck.)

**) Wenn Weise und Propheten nicht gefaselt haben, liegen in der Musik kraftvolle Mittel, rauhe Härten zu besänftigen und ungemessene Leidenschaften zu bändigen.

besonderes Verdienst angerechnet werden zu können; allein die Tragweite jener drei Stücke ist so groß, die volle Ausführung dessen, was sie setzen, so schwer und ihre Ansprüche an das häusliche und öffentliche Leben, wenn dasselbe erziehend wirken soll, so weitgreifend, daß nach unserm Augenmaße eine Erziehungs-Theorie vornehmlich darnach beurtheilt werden darf, welche Stellung sie jenen drei Stücken anweist. Da nun Locke in diesen Hauptsachen das Richtige getroffen hat und mit Nachdruck hervorhebt, so müssen wir seine Schrift, wie viele Mängel man auch im Einzelnen namhaft machen könnte, für ein bedeutendes, verdienstliches und auch jetzt noch beachtenswerthes Werk halten.

Indem wir uns vorbehalten am Schlusse dieser Betrachtung auf diese stärkste Seite der Lockeschen praktischen Erziehungslehre ein helleres Licht fallen zu lassen, begnügen wir uns hier damit, noch einige kritische Nebenbemerkungen beizufügen.

Zuerst in Betreff der Gewöhnung. Es wurde oben erwähnt, daß Locke die Bedeutung des Unterrichts für die Willens-Bildung unterschätzt. Wir müssen hier daran erinnern und darauf hinweisen, daß auch beim Unterricht die Gewöhnungs-Aufgabe eine breite Stelle findet. Wenn daher Locke den Unterricht so sehr zurückstellt, so schneidet er selbst der Gewöhnung viele Gelegenheiten und Mittel ab, und seine Gewöhnungs-Maßregeln sind somit nicht vollständig.

Die Autorität betreffend. Oben ist erwähnt worden, daß Locke die Wichtigkeit des Religions-Unterrichts nicht nach Gebühr erkannt zu haben scheine, was vielleicht mit seiner Unterschätzung des Unterrichts überhaupt zusammen hängen mag. Darauf müssen wir hier zurückkommen. Die Autorität, welche dem Erzieher nöthig ist, hängt namentlich davon ab, ob er in allen Beziehungen dem Zöglinge ein Vorbild ist, namentlich auch im Charakter und besonders im Kern desselben, in seinen sittlichen Qualitäten. Nun wissen wir aber, daß ein Mensch, und wäre er eine Perle seines Geschlechtes, doch immer, besonders in Charakter und Sittlichkeit, mit mancherlei Gebrechen, Schwächen und Verdrehtheiten behaftet bleibt. Es ist ferner bekannt, daß Kinder scharfe Augen haben; somit liegt es nahe, daß der Erzieher für seine erforderliche Autorität noch andere Stützen suche, als ihm seine immerhin mangelhafte Musterhaftigkeit gewähren kann. Freilich darf er diese Stütze nicht lediglich darin suchen wollen, daß er diese seine etwaigen Gebrechen zu verbergen strebt, was ganz entgegengesetzte Folgen haben könnte. Er soll sich vielmehr mit aller Aufrichtigkeit geben, wie er ist; denn mit der Ehrlichkeit kommt man, wie in allen andern Dingen, so auch in der Erziehung am weitesten. Was nun die Autorität stützen kann und der Aufrichtigkeit den rechten Boden gibt, das ist eine echt christlich-religiöse Gesinnung. Ein Erzieher, in welchem dieser Sinn lebendig ist, fühlt sich selber unter eine höhere Autorität gestellt, er weiß sich in seinen Obliegenheiten dieser Autorität verantwortlich, in Gottes Pflicht und Dienst, von dessen Segen abhängig. Steht er nun in der That aufrichtig vor seinem Gott und aufrichtig vor seinem Schüler, so kann es nicht fehlen, daß jene höhere Autorität auch seinem Erzieher-Amte zu gute kommt und das Kind den Erzieher auch deßhalb achtet, weil derselbe in Gottes Auftrage und Namen über ihm steht. Die ungesuchteste Weise aber, das Kind in dieses Verhältniß zum Erzieher zu stellen, ist neben der schlichten Bethätigung des religiösen Sinnes im täglichen Leben, ein gesunder Religions-Unterricht. Diese Seite der Bedeutung des Religions-Unterrichts scheint Locke nicht vollständig erkannt zu haben, obwohl er § 88 den Erzieher ausdrücklich auf's Gebet verweist.

In Betreff dessen, was Locke mit Recht über die Wichtigkeit des lebendigen Beispiels sagt, haben wir einen ähnlichen Mangel anzumerken. Wie vortrefflich auch die Familie und die ganze Umgebung geartet sei, so werden diesen Vorbildern doch immer noch mancherlei Gebrechlichkeiten ankleben; dies weist darauf hin, daß der Erzieher sich auch umsehen muß, diese Mängel der lebendigen Beispiele auf irgend eine Weise zu ersetzen, nämlich durch Vorführung geschichtlicher Persönlichkeiten. Kurz, es wird ihm dadurch der Unterricht in der Geschichte, namentlich in der biblischen Geschichte, anempfohlen. Hier hätten wir wiederum eine Stelle, wo es sich sehr rächen würde, wenn man den Unterricht überhaupt, und besonders den religiösen, zurückstellen wollte.

Wenn Locke den Zug der Grausamkeit als eine angeborne Verkehrtheit bezeichnet und ihn daneben doch einem verkehrten Geschichts-Unterricht zuschreibt, der das kriegerische Heldenthum zu sehr preist und dabei über Mord und Blutvergießen zu leichtfertig hinredet: so scheint darin ein Widerspruch zu liegen. Jedenfalls können wir nicht annehmen, daß die Grausamkeit durch solche verkehrte (schulmäßige oder gelegentliche) Erzählungen von Kriegen vornehmlich genährt oder wohl gar erzeugt werde. Insofern Locke aber vor dem einseitigen Rühmen dieses Heldenthums warnt und überhaupt von der gesammten Kultur-Entwickelung erzählt haben will, wollen wir ihm hier nebenbei ausdrücklich beistimmen.

Ueber die obigen angeführten Einzeln-Maßregeln Locke's (siehe a bis k) wider den angebornen Eigenwillen und die Habsucht, welche er zusammen als Herrschsucht bezeichnet, zur Pflege der Wißbegierde, des Gerechtigkeits-Gefühls ꝛc. gestatten wir uns noch folgende Bemerkung. Wir halten diese Maaßregeln durchweg für zutreffend, sowohl hinsichtlich des Zweckes als der angewandten Mittel. Sie zeugen von einer sorgfältigen Beobachtung der Kindes-Natur und einer sichern praktischen Erfahrung; nur nach ein paar Seiten hin erwecken sie in uns einige Bedenken. Wo Locke in diesen Fällen seine äußern Maßnahmen mit Belehrungen begleitet, z. B. bei der Pflege der Freigebigkeit auf die guten Folgen solchen Handelns hinweist, oder in andern Fällen die Ehrliebe als Motiv aufruft und überhaupt allewege das Ueberlegen oder — wie er sich ausdrückt — die „Vernunft" herbeizuziehen sucht, da gedenken wir im Einzelnen nicht zu kritisiren, zumal wenn er an kleine Kinder gedacht hat. Allein wir vermissen doch, daß er nicht zugleich häufiger und stärker auf höher liegende Motive hinweist, namentlich auf die, welche aus der religiösen Lebensanschauung entspringen. So läßt sich ohne Zweifel zur Freigebigkeit stärker antreiben durch das Aufmerksammachen auf die Liebe Gottes, der wir selber Alles verdanken. So ähnlich bei der Pflege der Gerechtigkeit, des Mitleidens (als des Gegentheils der Grausamkeit), der Aufrichtigkeit, der Herzhaftigkeit. Es hängt diese Unterlassung bei Locke wohl damit zusammen, daß er überhaupt der religiösen Unterweisung (wie dem Unterricht im Allgemeinen) nicht die centrale Stellung anweist, welche ihm gebührt, wodurch er genöthigt wird, untergeordneten Kräften, so namentlich auch der Ehrliebe, einen weiteren Spielraum zu gönnen, als gut ist.

Von demselben Standpunkte aus tadelte auch C. von Raumer Locke's Begünstigung niederer Triebfedern bei der Erziehung, nur viel stärker und mit treffenden Argumenten. Er sagt (Geschichte der Pädagogik, II, 116): „Locke verwirft sinnlichen Köder, dagegen erklärt er sich hier und im Verfolg „noch oft für den schlimmsten aller Köder, für den des Ehrgeizes. Wer es

„versteht, den Ehrgeiz in der Kinderseele aufzuwecken, der hat, nach Locke, das „große Geheimniß erfunden! Trifft er hierin doch mit seinen Antipoden, den „Jesuiten, ganz zusammen. „„Wahrhaftig““, heißt es im jesuitischen Erziehungs„plan, wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das be„währteste Hülfsmittel im Lehramte, und welches beinahe einzig hinreichend ist, „die Jugend aufs Beste zu unterrichten.““ Und wenn die Knaben durch das „unkindlichste und unchristlichste Motiv zum Guten gelenkt worden, dann vermeint „der Philosoph, würden sie in reiferen Jahren ohne Weiteres ein reineres „Princip annehmen! — Wo keine Götter sind, walten Gespenster.“ Ferner sagt er (Seite 123, ebendaselbst): „Die Art, wie Locke die Habsucht der Kinder aus„rotten, Freigebigkeit ihnen beibringen will, ist grundverkehrt, das gerade Gegen„theil der Lehre Christi und recht gemacht, um das eigennützigste Wohlthun zu „bewirken, welches scheinen muß vor den Leuten, damit ihm der Wucher nicht „entgeht. Das geschieht ja, wenn Niemand des Kindes Tugendübung erfährt. — Vernunft und Ueberlegung heilen nicht den Egoismus der Erwachsenen, treten „vielmehr oft in dessen Dienst.“

An einer andern Stelle gibt Raumer auch zu verstehen, wo er die Quelle der bezeichneten Mängel der Lockeschen Erziehungslehre suche. Er sagt (Seite 113, II, seines genannten Werkes:

„In der Einleitung spricht Locke seine Ansichten im Allgemeinen kurz aus. Mens sana in corpore sano. Das sei eine vollständige Beschreibung eines glücklichen „Zustandes in dieser Welt. — Ich will hier nicht hervorheben, daß der Mensch „aus Leib, Seele und Geist besteht*). Sagt doch auch Juvenal, von welchem „Locke das „mens sana etc.“ citirt, an einer andern Stelle:

„Mundi
„Principio indulsit communis conditor illis
„Tantum animas, nobis animum quoque.“

„So wichtig das Festhalten jener Triplicität für den Erzieher ist, so sehr „steht sie mit Locke's Ansichten im Widerspruche.“

Es mag in der That so sein, daß Locke in den frühern Jahren die höhere Seite und Bedeutung des Menschenlebens nicht nach Gebühr geachtet hat, in seinen letztern Jahren wandten sich jedoch seine Gedanken mit besonderm Ernst auf diesen Punkt hin. G. Bauer theilt darüber Folgendes mit: (Encyklopädie, IV, 439 und 440).

„Von 1700 an lebte Locke ganz in Oates, und zu der äußern Ruhe, welche „ihm der Aufenthalt bei der befreundeten Familie Masham gewährte, suchte er „die innere Ruhe in der Beschäftigung mit der heiligen Schrift, welcher er sich „jetzt ausschließlich widmete, und deren Resultate uns zum Theil in den aus „seinem Nachlasse veröffentlichten Paraphrasen der Briefe an die Römer, Korin„ther, Galater und Epheser vorliegen. Einen jungen Mann, der ihn nach dem „sichersten Weg fragte, um zur Einsicht in das Wesen der christlichen Religion zu ge„langen, verwies er auf das Studium der heiligen Schrift, insbesondere des Neuen „Testamentes; denn sie habe Gott zum Verfasser, die Seligkeit zum Endzweck „und Wahrheit ohne alle Beimischung von Irrthum zum Inhalt. Seit 1703 „wurden seine asthmatischen Beschwerden heftiger. Wenige Monate vor seinem „Tode empfing er im häuslichen Kreise, mit einigen Freunden das heilige Abend-

*) Im Anfang gewährte der gemeinsame Schöpfer jenen (den Thieren) nur die Seelen, uns auch den Geist.

„mahl. Am Tage seines Todes ließ er von Madame Masham aus den Psalmen sich vorlesen. Als er sein Ende nahen fühlte, bat er sie aufzuhören, und „starb wenige Minuten nachher am 28. Oktober 1704. Seine Verehrerin „schrieb an einen Freund: „„Es wird von Interesse für Sie sein, zu erfahren, „daß die letzte Scene von Locke's Leben nicht weniger bewunderungswürdig war, „als alles andere an ihm. Bis zu seinem Ende blieb er im vollen Besitze „seiner geistigen Kräfte; aber die Krankheit, an welcher er starb, machte so „stufenweise und sichtbare Fortschritte, daß gewiß wenig Menschen den Tod so „deutlich herankommen sehen, als er. Dennoch war während dieser ganzen Zeit nicht „die geringste Aenderung seiner Stimmung an ihm zu bemerken: immer liebreich, „freundlich, mittheilend; bis zum letzten Tage dachte er an Alles, was seine „Freunde anging, und ließ keine passende Gelegenheit zu christlichem Zuspruch „an alle vorübergehen, welche um ihn waren. Kurz, sein Tod war, wie sein „Leben, wahrhaft fromm und doch natürlich, unbefangen und unaffektirt, und „die Zeit kann kein leuchtenderes Beispiel von Vernunft und Religion hervorbringen, als er im Leben und Sterben gewesen ist.""

Zum Schlusse halten wir es für angemessen, Locke's Ansichten von einem besondern Standpunkte aus zu betrachten, — als eine aus der englischen Nation hervorgegangene pädagogische Theorie; nur so wird es uns gelingen, seine Anschauungen deutlicher zu erfassen und mit voller Gerechtigkeit zu würdigen. Wer das englische Volksleben nicht aus eigener Anschauung kennt, wird Locke's Rathschläge schwerlich ganz in dem Sinne erfassen, wie sie von ihm gedacht sind.

Wir wollen daran anknüpfen, wie Locke sich das Verhältniß des Unterrichts zur Erziehung (im engeren Sinne) denkt. Wir fanden oben, daß er der unmittelbaren erziehenden Einwirkung eine größere Aufmerksamkeit schenkt und eine höhere Bedeutung beimißt als dem Unterricht, — wie er denn auch das Kapitel vom Unterricht an das Ende seines Buches setzt. Diese Ansicht vom Unterricht ist nicht eine solche, die ihm allein eigen wäre, sondern unbestreitbar zur Eigenthümlichkeit der englischen Nation, namentlich auch der Gebildeten, gehört. Dieses zeigt sich unter andern darin, daß in den englischen Familien, und zwar gerade in den wohlhabenden, das Kind, besonders der Knabe, nicht so früh zum Lernen herangezogen wird, als in Deutschland. Man läßt ihn lieber viel im Freien sich bewegen, nach seinen Neigungen spielen und besonders auch an anstrengenden Spielen wie Cricket, Foot-ball etc. sich versuchen, Fische fangen und an Jagdvergnügen Theil nehmen; man lehrt ihn tanzen, reiten, boxen, rudern, steuern, ebenso schwimmen, Schlittschuh laufen, wo sich Gelegenheit darbietet, und auch mit handwerksmäßigen Verrichtungen, wie Gärtnern, Drechseln, Schreinern sich beschäftigen; man hält das Kind an zur Reinlichkeit, Höflichkeit, Ordnung, Regelmäßigkeit, nicht minder zu einem gefälligen Benehmen in Gesellschaft, zu einem friedlichen Verkehr mit andern Kindern und zu einem achtungsvollen Verhalten gegen ältere Personen, auch gegen Dienstboten; ferner zur Aufrichtigkeit, zu der täglichen häuslichen Andacht, zum Besuch des Gottesdienstes; man nimmt es mit auf Spaziergängen und Besuchen, liest ihm vor, gibt ihm belehrendes Spielzeug ꝛc. Während nun auf diese Weise der erziehenden Thätigkeit, welche vor und neben dem Unterricht hergeht, große Sorgfalt zugewendet wird, kommt es nicht selten vor, daß ein Knabe von 9, 10 oder 11 Jahren noch gar nicht,

oder nur dürftig lesen kann. Drückt man dem Vater seine Verwunderung darüber aus, so antwortet er oft kurzweg, es ist mir mehr daran gelegen, daß mein Knabe gesunden Leibes sei, seine Glieder und Sinne geschickt zu gebrauchen wisse und sich wohl erzogen erweise; was er für seinen künftigen Beruf und Stand schulmäßig lernen muß, dazu ist immer noch Zeit.

Auch die Thatsache gehört wohl hieher, daß in England für den Unterricht der untern Volksklassen bisher weniger gut gesorgt wurde als in Deutschland. Es mag dieser Mangel zwar noch andere Gründe haben, allein jedenfalls wirkt auch dies mit, daß man allgemein die Erziehung höher schätzt, als den schulmäßigen Unterricht. Erinnern wir uns nun daran, daß die englische Nation als ein Ganzes genommen, kaum in irgend einem Stücke hinter andern Völkern zurücksteht, aber in vielen Beziehungen dieselben übertrifft — in der Selbstverwaltung der politischen und bürgerlichen Angelegenheiten, in der Schätzung und Bewahrung der religiösen und politischen Freiheiten, in Industrie, Handel, in technischen Erfindungen, in großartigen volkswirthschaftlichen Verbindungen und Unternehmungen, in Colonisations-Talent, in Poesie, Redekunst und Geschichte, in naturwissenschaftlichen Forschungen, in dem Sinne und Geschick für häuslichen und andern Comfort, in menschenfreundlicher Behandlung der Thiere, in Aufopferung für Gemeinwohl, Wohlthätigkeit und Werthschätzung religiöser Güter, in Wahrheitsliebe und Gerechtigkeitssinn, in Achtung des Gesetzes, in Patriotismus, in persönlichem Muth, Wahrhaftigkeit und Ausdauer und was hier besonders in Betracht kommt, in Geschick und Eifer für Selbst-Fortbildung und in dem richtigen Blick und Takt für die Erziehung nach nationaler Weise — so kann man den Gedanken nicht abweisen, daß ihre pädagogische Anschauung eine gründlichere Aufmerksamkeit verdient, als ihr hier zu Lande geschenkt zu werden pflegt. Vom Standpunkte der weiter ausgebildeten deutschen Pädagogik wird man dem Engländer rathen können, den Unterricht mehr zu pflegen, als er bisher gewohnt war; allein man wird auch bekennen müssen, daß er das Erziehen besser versteht und sorgfältiger übt als der Deutsche, und daß er Grund hat, sich Glück dazu zu wünschen. Da nun Locke's Buch aus dieser pädagogischen Anschauung und Praxis des englischen Volkes herausgeschrieben ist, so werden wir uns nicht verhehlen können, daß es sich lohnt, seine Rathschläge recht gründlich zu bedenken. In diesem Sinne wollen wir einigen derselben noch etwas genauer nachgehen.

Vor Allem werden uns seine früher erwähnten drei Hauptstücke in's Auge fallen müssen. Seine Betonung der Gewöhnung und die dafür hervorgehobenen beiden Mittel: die Autorität des Erziehers und das lebendige Beispiel.

Gewöhnung ist ein allmälig sicheres Einführen des Zöglings in eine bestimmte Weise des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns und zwar so, daß ihm diese Lebensrichtung gleichsam zur zweiten Natur wird. Dazu gehören, wie sich leicht versteht, feste Grundsätze, unbewegliche Institutionen, unabänderliche Ordnungen, ferner Consequenz, Besonnenheit, Geduld — kurz eine gewisse Stetigkeit in den Zielen, Wegen, Mitteln und Weisen. Diese Stetigkeit findet sich in der That als ein charakteristischer Zug im gesammten englischen Volksleben. Der Engländer ist bei allem Sinne und Geschicke für Freiheit doch entschieden conservativ, vom Hause und dem geselligen Verkehr an bis hinauf zu den größern Gemeinschaften der Kirche und des Staates. Erinnern wir an einige Beispiele.

Im Staatswesen zeigt sich diese conservative Richtung, wenn Reform-Bestrebungen auftauchen. Ohne jahrelange ernste Anstrengungen aller Art gelingt es in England keiner Partei, irgend ein Reform-Projekt zum Gesetz zu erheben. Wir erinnern z. B. an die Zulassung der Katholiken und Juden zum Parlament, an die Aufhebung der Sklaverei und der Korn-Gesetze.

Denselben charakteristischen Zug finden wir in der Staatskirche, in welcher Alles, was die vorpäpstliche Kirche besaß und der Bibel nicht widersprach, zur Zeit der Reformation festgehalten wurde, wie Bischöfe, Priester, Diakonen, Liturgie, Priesterkleider ꝛc. Während die continentalen Protestanten Vieles verwarfen, eben weil die römische Kirche es besaß, hielten sich die englischen Reformatoren an die „aurea mediocritas“, vermieden einerseits das Extrem römischer Beschränkung der persönlichen Untersuchung in Glaubenssachen und andrerseits das Extrem der deutschen und schweizerischen Reformatoren, welche „l'examen libre“ so weit ausdehnten, daß es kaum noch mit der kirchlichen Einheit und Disciplin verträglich bleibt. Der englische Gottesdienst ist nicht so kalt und trocken wie der der continentalen Protestanten, bei welchem die Predigt so viel Raum einnimmt, daß das Gebet oder die Sakramente wenig Bedeutung erhalten. Auch die Beibehaltung des Knieens beim öffentlichen Gottesdienste und der Haus-Andacht ist in dieser Hinsicht charakteristisch. Der englische Gottesdienst richtet sich weniger an den Verstand, als an das Gemüth, weßhalb fremde Protestanten ihn manchmal für einen leeren Formalismus halten. Daß er dies in der That für Manche werden kann, braucht der Engländer nicht zu leugnen, allein er weiß zu gut, was für eine werthvolle Einrichtung der so geordnete Gottesdienst für die religiöse Erziehung der Jungen und Alten ist.

In Betreff der Stetigkeit der Sitten im geselligen und häuslichen Leben sei nur an die Sonntagsfeier erinnert, die allerdings auch durch Kirche und Staat geschützt wird. Ein kleiner, rühriger Theil der liberalen Partei hat schon seit mehr als zehn Jahren eifrige Propaganda gemacht, um die Erlaubniß des Besuchens der Bildergallerien und Museen an Sonn- und Festtagen für das Publikum zu bewirken, wird aber wohl nie sein Ziel erreichen; denn das englische Volk wacht mit besonderer Sorge über die Sonntagsfeier, wie sie seit Jahrhunderten festgestellt ist, und sieht dieselben als eins der wichtigsten Bollwerke seiner gesammten socialen Einrichtungen an, welches man deßhalb auch vor dem geringsten Riß und Schaden mit allem Fleiße zu schützen habe.

Vermöge dieser conservativen Lebensordnungen sehen wir in England eine Volks-Erziehung im Gange, deren Großartigkeit noch mehr in die Augen fallen würde, wenn wir in die Einzelheiten des häuslichen Lebens näher eingehen könnten. Mit der Richtung des nationalen Lebens auf erziehende Gewöhnung, die in seinem conservativen Charakter liegt, sind die beiden Hauptmittel, welche Locke hervorhebt, schon mitgegeben, denn der einzelne Erzieher ist jetzt nicht nur mit der persönlichen Autorität ausgerüstet, die er sich zu eigen gemacht hat, sondern außerdem mit der Autorität der gesammten Nation bekleidet — also mit einer Autorität über die keine größere auf Erden möglich ist. Was er anordnet, verlangt und thut, das thut er gleichsam im Namen des gesammten Volkes und seiner Geschichte. Ebenso ist für die lebendigen Beispiele gesorgt; denn was von den Zöglingen verlangt wird in Reinlichkeit, Mannhaftigkeit, Ausdauer ꝛc. das sieht er in seiner engen und weiten Umgebung von allen echten Volksgenossen geübt. So hat der englische Erzieher, sei er Vater oder Mutter oder Lehrer, nicht nöthig, diesen conserva-

tiven Zug im Denken und Handeln sich erst künstlich anzueignen, er fällt ihm als nationales Erbgut zu, aber was noch mehr ist, er wird nun in seinen erziehlichen Bemühungen vom gesammten Volksleben unterstützt, getragen und legitimirt.

In diesem Sinne wollen Locke's Rathschläge gefaßt sein, nämlich als solche, die nicht nur von einzelnen hervorragenden Erziehern gekannt und befolgt, sondern von dem Kern der Nation und allen nationalen Sitten und Einrichtungen vertreten werden. Es mag sein, daß zu Locke's Zeiten die bezeichneten Charakterzüge noch nicht so durchgebildet waren, wie sie es jetzt sind. Um so mehr wird man dann aber berechtigt sein anzunehmen, daß Locke's Schrift auf diese Durchbildung von beträchtlichem Einfluß gewesen ist. Nicht minder wird man wiederum annehmen dürfen, daß der Blick des englischen Volkes bereits in dieser Richtung geschärft war, weil es sonst nicht verstanden haben würde, seine Belehrung sich in diesem Maße zu nutze zu machen. Daß Locke auch jetzt noch in England in großem Ansehen steht, ist ehrend für beide Theile: Er hat im nationalen Geiste geschrieben und seine Nation hat ihn verstanden. In Deutschland ist gewiß in den letzten hundert Jahren mehr über Erziehung geredet und geschrieben worden als jenseits des Canals, in neuer Zeit auch viel über nationale Erziehung; aber diese Gedanken sind vorwiegend im Kreise der Schulmänner geblieben; und was die wahrhaft nationale Erziehung betrifft, d. h. die, welche durch das gesammte Volksleben geübt werden muß, so werden die Deutschen in dieser Beziehung noch lange bei den Engländern in die Schule gehen müssen.*)

*) Ganz übereinstimmend mit den oben dargelegten Gedanken über Nationalerziehung spricht sich auch die Schrift: „Die freie Schulgemeinde“ von F. W. Dörpfeld (Gütersloh 1863) wie die spätere Schrift desselben Verfassers: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung“ (Elberfeld 1868) über diesen Punkt aus. Die dort aufgestellten Vorschläge zur Organisation des nationalen Schulwesens ruhen durchaus auf dieser Anschauung. Wir können uns nicht versagen, eine kurze Stelle des erstgenannten Buches anzuführen — aus dem Abschnitte: „Warum ist die Jugenderziehung (in Deutschland) nicht Volkssache geworden?“ Es heißt dort (S. 262):

„Eine National-Erziehung ist da in gesunder Uebung, wo das Kapital, was das Volksthum an natürlichen, Cultur- und religiösen Gütern besitzt, durch die gesammte Erziehung auf die Jugend sicher vererbt wird, und das junge Geschlecht vermöge dieser Erbschaft auch die Fähigkeit erlangt, dieses Nationalgut zu erhalten und zu mehren. Dies setzt aber voraus, einmal, daß wahrhafte Nationalgüter — und zwar nicht bloß in der Erinnerung oder in der Hoffnung oder in der Einbildung, sondern in der Wirklichkeit — vorhanden sind; und dann, daß das gesammte Volk die Jugenderziehung als eine gemeinsame Aufgabe erfasse, — als eine Aufgabe, die jedem auch solche Pflichten zuweist, die so wenig durch einen Lohndiener versehen werden können, als man einen andern für sich essen und trinken lassen kann. Das will aber dem deutschen Volke noch wenig begreiflich werden. Man steift sich auf das geordnete Schulwesen und denkt, wozu denn die „kostspielige“ Schuldienerschaft da sei, wenn Jeder auch noch selbst mit angreifen solle. Die allgemeine Schulung der Jugend ist ja gut; aber sie ist noch keine Nationalerziehung. Die erstere kann vorhanden sein, während an der letztern noch viel gebricht, und es wird an ihr um so mehr gebrechen, als die Nation sich mit dem Wahne schmeichelt, die Schulen könnten ihre Aufgabe lösen, auch wenn die Eltern, die Kirchen, die Erziehungsgenossenschaften und der Staat ihre Pflichten bei der Erziehung der Jugend versäumten. Wunderlicher Wahn! Wenn die deutschen Alten keine Zucht annehmen, wenn Sitten und Gesittung, wenn das soziale und gesellige Leben, wenn die Familie und die Kirche, die schönen Künste und die Staatskunst nicht als wohlgezogene und stets noch selbst unter höherer Zucht stehende Wesen sich vor der Jugend bezeigen wollen: nun, so treibe man Schulkünste und Schulkünsteleien, so viel man will, und ergötze sich an diesen Leistungen nach Herzenslust, aber das Reden von Nationalerziehung lasse man hübsch bleiben.“ —

Wie auch die andern erziehlichen Weisungen Locke's mit dem Sinne seiner Nation im Einklange sind, sei es, daß das englische Volk von ihm gelernt, oder daß er aus bereits vorhandener Praxis heraus geschrieben habe, wollen wir an einigen besondern Beispielen zeigen.

Zuerst mag erwähnt sein, daß Locke den Unterricht und die Erziehung durch Privatlehrer dem Unterricht und der Erziehung in den öffentlichen Schulen vorzieht, damit stimmt, daß wir auch noch heut zu Tage in England bedeutend mehr Privatlehrer und Privatschulen finden, als in andern Ländern; seit einiger Zeit ist allerdings die Anzahl der letztern durch Errichtung von proprietary schools (Genossenschafts-Schulen) vermindert worden, hauptsächlich doch wohl nur aus ökonomischen Rücksichten und nicht aus Vorliebe für den öffentlichen Unterricht.

Der von Locke oft wiederholte Rath, die Individualität des Zöglings zu berücksichtigen und ihr den gebührenden Spielraum zu lassen, wird ebenfalls von dem heutigen englischen Erzieher genauer befolgt, als in Deutschland geschieht und geschehen kann, weil hier in den öffentlichen Schulen der Unterricht zu uniform zugeschnitten ist und zu viel Zeit beansprucht. Dem englischen Kinde wird mehr Mußezeit gegönnt, namentlich deßhalb, damit es sich mehr seinen Neigungen und besondern Talenten gemäß entwickeln könne. Daher kommt es, daß der herangereifte englische Zögling gewöhnlich zwar weniger allseitig gebildet ist, aber dagegen in der Regel irgend ein Lieblingsfach hat, worin er um so Tüchtigeres leistet. Mit dieser Eigenthümlichkeit des englischen Bildungsganges scheint auch die Thatsache zusammen zu hängen, das der junge Engländer gewöhnlich einsilbiger erscheint, als der junge Deutsche, aber auch bescheidener und weniger eingebildet auf sein Wissen ist, — wobei aber auch das mitgewirkt hat, daß er gewöhnt worden ist, Wohlgezogenheit und Charakterfestigkeit höher zu schätzen, als bloße Kenntnisse.

Locke legt ferner, wie wir oben erwähnten, viel Werth darauf, daß das Kind frühzeitig lerne, den Anreiz eines augenblicklichen Lust- und Schmerzgefühls zu beherrschen. Dem entsprechend finden wir, daß das englische Volk es versteht, die augenblickliche Gemüthsstimmung in sich zu verschließen und äußerlich ruhig zu erscheinen. Des Schreiens und Weinens bei Kindern und der exaltirten, tumultuarischen Auftritte unter den Erwachsenen sieht man daher in England viel weniger, als in andern Ländern. Den Fremden erscheint freilich der Engländer oft kalt, gefühllos und abstoßend. Bei näherm Verkehr kann man jedoch wohl merken, daß er nichts destoweniger ein tiefes Gefühl hat und auch im Umgange zart und höflich ist. Ueberdies verdankt er dieser Selbstbeherrschung und gemessenen Haltung auch seine bekannnte Gabe des Regelns und Regierens.

Zuletzt wollen wir noch darauf hinweisen, daß Locke der leiblichen Erziehung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt haben will, damit der Körper in Kraft und Frische erhalten werde und fähig sei, die Befehle des Geistes zu befolgen und auszuführen. (§ 31). Zu dem Ende räth er z. B., das Kind nicht in Federbetten, sondern auf Matratzen und unter Decken schlafen zu lassen, im Sommer und Winter ihm keine zu warme und enge Bekleidung zu geben, viele kalte Waschungen und Bäder anzuwenden, für häufigen und langen Aufent-

halt in freier Luft zu sorgen, einfache und nahrhafte Kost, und zum Frühstück und Abendbrod Milch, Milchsuppe und Haferschleim zu wählen ꝛc.

Diese Sorge für die Pflege und Ausbildung des Leibes findet sich ebenfalls im englischen Volke durchweg gewissenhaft ausgeübt, zum Theil auch in der von Locke angerathenen Weise. Es muß hier somit die Einsicht zu Grunde liegen, daß die Geistesbildung nur beschränkten Werth habe, wenn ihr nicht ein gesunder und geschickter Leib zur Verfügung steht, wie dies denn auch Locke als den Grund seiner bezüglichen Rathschläge ausdrücklich hervorhebt.

Unser Aufsatz soll hier schließen.

Bei der Beurtheilung Locke's pflegt sonst wohl hervorgehoben zu werden, daß auf seine erziehlichen Rathschläge wahrscheinlich auch besondere zufällige Umstände mit eingewirkt hätten. So schreibt man seine nachdrückliche Empfehlung der körperlichen Erziehung besonders dem Umstande zu, daß er einen kränklichen Zögling gehabt habe und selbst körperlich schwächlich gewesen sei. Ferner meint man, daß seine Vorliebe für die Privat-Erziehung sich daher schreibe, daß er vornehmlich die höhern Stände im Auge gehabt habe, und daß aus dieser Quelle auch die Betonung der Erziehung im Vergleich zum Unterricht herstamme. Wir leugnen nicht, daß diese angegebenen Umstände auf seine pädagogischen Ansichten eingewirkt haben mögen, glauben aber durch unsere Schlußbetrachtung (über das Verhältniß der Locke'schen Erziehungs-Ansicht zu der seiner Nation) bewiesen zu haben, daß jene Eigenthümlichkeiten seiner pädagogischen Ueberzeugung auf einer viel breitern und tiefern Grundlage ruhen, und überhaupt seine pädagogische Anschauung viel systematischer durchgebildet ist, als sie nach seinem Buche erscheint.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Notizen.

Preußen. Nach einer der Vossischen Zeitung zugehenden Mittheilung bestätigt sich die neuliche Mittheilung officiöser Correspondenten, die preußische Regierung wolle den ländlichen Gemeinden nach Analogie der Städte die Berechtigung ertheilen, durch Ortsstatut obligatorische Fortbildungsschulen zu errichten, nicht. Die Ordnung der Angelegenheit soll dem Unterrichtsgesetze vorbehalten werden.

Der Magd. Ztg. wird von Berlin aus geschrieben: „Eine neulich hier abgehaltene Volksschullehrerversammlung hat die Nothwendigkeit der Erhöhung der Lehrergehälter wieder einmal eindringlich betont. Ob diese Forderung nach dem, was in jüngster Zeit für diesen Stand geschehen, jetzt schon wieder Aussicht auf Erfolg hat, lassen wir dahingestellt. Nur eine Klasse von Lehrern dürfte Anspruch haben, schon in dem nächsten Etat eine Gehaltserhöhung zu erlangen, das sind die Seminarlehrer. Schon früher wurden im Abgeordnetenhause betont, daß die Seminarlehrer, die doch als Erzieher der künftigen Lehrergeneration die Elite des Standes bilden, materiell unverhältnißmäßig ungünstig, meist schlechter als die Elementarlehrer in größern Städten, gestellt sind."

Ungarn. In einem ungarischen Blatte, dem „Neptanitok Lapja“ (Zeitung der Volksschullehrer) finden sich einige interessante Zahlen, welche die Lage der Lehrer in Ungarn in einem charakteristischen Lichte zeigen. So erhält beispielsweise der Lehrer in Napkorb ein jährliches Gehalt von 20 Gulden und „Verpflegung ohne Bettzeug;“ in der Stadt Nytregyhaze erhält der Hülfslehrer aus dem Kirchenfonds ein Jahresgehalt von 100 Gulden, „außerdem kann er auf einer guten Pedalorgel sich in der Musik ausbilden,“ was die speculative Stadt Nytregyhaze auch zur Bezahlung zu rechnen scheint. In Zsambeck wurden schon 50 Gulden dem Lehrer bezahlt, dafür erhält er keine Beleuchtung und kein Bettzeug, muß aber die Wiederholungsschule leiten. Für Tisza-Fürsd wird jetzt ein Lehrer gesucht. Die jährliche Besoldung besteht aus 120 Gulden und Verpflegung „ohne Bettzeug, Heizung und Beleuchtung.“
So geht das in dem genannten Blatte spaltenlang fort — ein wahres Register von Lehrerelend! (Rchsb.)

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Bücherschau.

Dr. Klencke, Schuldiätetik. Praktische Gesundheitspflege in Schulen und Gesundheitslehre für Knaben und Mädchen in der Schulzeit. Leipzig, Kummer, 1871.

Ein Buch, von einem Arzte, dem auch anderweit durch mancherlei ärztliche Schriften bekannten Dr. Klencke geschrieben, welches des Lehrreichen und Beachtenswerthen außerordentlich viel enthält. In 12 Kapiteln wird alles, was man nach dem Titel des Buches erwarten darf, abgehandelt: 1. „Allgemeines über Gesundheitspflege, 2. das Schulhaus und dessen Utensilien (das Gebäude, die Klasse, die Schulbank), 3. die Schulzeit, 4. der Schulunterricht, 5. die Schulstrafen, 6. die Schuldisciplin und der Lehrerdespotismus, 7. der Schulgang, 8. das Schulturnen, 9. die Handarbeitsstunden in Mädchenschulen, 10. die Mädchenschulen, Töchtererziehungsanstalten und Fortbildungsschulen der reiferen Mädchen, 11. die vornehmsten Gesundheitsstörungen der Kinder, welche in der Schule erzeugt oder in ihrer Anlageausbildung begünstigt werden, 12. was hat die Hausdiätetik zu thun, um den nachtheiligen Schuleinflüssen entgegen zu wirken?“ Daß ab und zu vielleicht ein wenig über das Ziel hinausgeschossen ist, kann unser Urtheil über den Werth des Buches kaum berühren. Vieles freilich wird sich nur schwer selbst bei Neubauten erreichen lassen, was man unbedenklich als sehr wünschenswerth bezeichnen kann. Es würde schwer sein aus dem reichhaltigen Inhalt einzelnes besonders Wichtige auszuwählen; es mag nur gestattet sein auf Einiges, was dem Verf. nach seinem Erfahrungskreise besonders wichtig erscheint, hervorzuheben. 1. Zur Kühlhaltung der Zimmer sind nicht Rouleaux, sondern sog. Marquisen mit Ventilationsöffnung im obern Fensterrahm. 2. Das Oeffnen der Thüren und Fenster, was Lehrer so gern anordnen, ist eine Rücksichtslosigkeit gegen die Gesundheit der Kinder, welche dem Zuge ausgesetzt sind, dem der Lehrer durch seinen eingenommenen Schutzplatz sich leicht entziehen kann. 3. In den Classen herrscht bei der jetzigen Praxis zu viel Zug statt Ventilation. 4. „Die Erkältung, die unmerkliche Abkühlung der Haut oder einzelner Theile des Körpers durch einen leisen, aber länger andauernden Zug, ist die Hauptgelegenheitsursache der entzündlichen und fieberhaften Kinderkrankheiten und des menschlichen Orga-

nismus überhaupt" (gegen Sitzen der Kinder an zugigen Fenstern). 5. „Daß die meisten Schulen neuer richtiger Ventilationseinrichtung ermangeln, ist ein Vorwurf, welcher um so stärker trifft, als die Wissenschaft das giftige Klima während der mehrstündigen Unterrichtszeit nachgewiesen hat. 6. Die Temperatur einer Schulklasse ist nach dem Thermometer und nicht nach der Eigenwärme des jedesmaligen Lehrers oder dessen Ofennähe zu bestimmen. 7. Es erscheint sanitärisch und praktisch richtig für den Ofen einen eisernen Feuerkasten und einen glasirten Thonaufsatz zu wählen, oder noch besser den eisernen, schnell ausstrahlenden Ofen mit einem thönernen, auswärts glasirten Mantel zu umgeben, der dann die Feuerungshitze des Eisens schnell auffängt und langsam aber dauernd und gleichmäßig in das Lokal einströmt. 8. Jedes Lokal muß einen Windofen haben, der von gutem Zeuge sein muß und niemals (durch ein Ventil) abgestellt werden darf. 9. Nichts ist gefährlicher für die Gesundheit und besonders der starken Bevölkerung einer Schulklasse, als der Aufenthalt in einem geschlossenen Raum, der ohne starke Ventilation durch einen ins Rothglühen gerathenen Ofen erwärmt wird; es ist erwiesen, daß rothglühende Metalle verschiedene Gase aus dem Feuer aufnehmen und durch sich hindurch gehen und wieder ausströmen lassen und daß insbesondere durch Eisen das höchst giftige Kohlenoxydgas hindurchgeht und in den geschlossenen Raum ausdringt; jeder geheizte Ofen ist mit diesem Kohlenoxydgase erfüllt und um so mehr als der Ofen schlecht zieht. 9. Die Beleuchtung der Klasse darf nicht blendend sein; „die richtigste Beleuchtung ist das schräg von oben einfallende Tageslicht und man hat in Schulen, wo man an Augenpflege dachte und die Klassen aus baulichen Ursachen kein Oberlicht von der Decke aus empfangen können, die Fenster so hoch als thunlich hinaufreichen lassen oder, um das horizontal einfallende Licht dem schräg von oben kommenden unterzuordnen, die untern Fensterscheiben aus Milchglas hergestellt. Es sollten deshalb die Rouleaux nicht zum herablassen, sondern zum hinaufziehen eingerichtet werde, wie es z. B. in vielen Augenheilanstalten der Fall ist." 10. „Kein Lehrer verlange von schreibenden, zeichnenden, lesenden oder rechnenden Schülern, daß sie ihre Arbeit mit verstärkter Anstrengung der Augen fortsetzen, wenn das Lokal durch vorüberziehende schwarze Wolken so verdunkelt wird, daß eben nur noch in der Fensternähe kleine Objekte, wie Buchstaben, bei gewöhnlicher Sehweite und Anstrengung erkannt werden können! 11. Der allgemeine Uebelstand aller Schulbänke ist, daß sie zu weit sind, d. h. daß der Pulttisch von der Sitzbank zu weit absteht, auch daß dieselben Klassenräume und Schulbänke für Kinder verschiedenen Alters benutzt werden. 12. Sehr beherzigenswerth ist es, was der Verf. über den neuerdings mehrfach aufgetauchten Vorschlag sagt, den Nachmittagsunterricht abzuschaffen und dafür den Vormittagsunterricht zu verlängern. „Trotz aller wohlgemeinten Wirklichkeits-Scheinperiode für Verlängerung des Vormittagsunterrichts zu Gunsten des freien Nachmittags müssen wir uns doch gegen dieses angestrebte Verlangen aus physiologisch-sanitären, aus pädagogischen und häuslichen Gründen aussprechen." 13. Von dem, was der Verf. in dem 4. Kap. „Schulunterricht" sagt, ist Vieles für die Lehrer außerordentlich beherzigenswerth. 14. Kap. 5. Schulstrafen: die Züchtigung soll nie den Charakter der Liebesthat am Kinde einüben. Ein verständiger Lehrer weiß seine Strafen so zu steigern und das innere Gefühl seiner Schüler für Liebe und Achtung zu ihm selbst zu erwecken, daß die Symbolik der Leibesstrafe, ein leichter

Schlag, eine erhobene Hand, eine Drohung der beschämenden Strafhandlung allein hinreicht, schon als das Maximum seiner äußern Strafmittel zu gelten und gefürchtet zu werden (das ist denn doch zu ideal gefaßt; wer in Klassen mit erwachsenen Schülern, die oft genug von Hause noch angereizt werden, zu thun gehabt hat, der weiß, daß genannte Mittel oft nicht hinreichen, sondern daß zu schärferen Strafen muß geschritten werden; dessenungeachtet ist vieles von dem, was in weiterer Verfolgung über Schulstrafen gesagt wird, sehr beherzigenswerth, namentlich stimmen wir dem, was über die Verwerflichkeit des Strafstehens gesagt ist, besonders auch bei. Wenn der Verf. am Schluß des Abschnittes sagt: Will man ohne Zorn oder wo die milden Strafmittel nicht ausreichen, bei ausnahmsweisen Fällen den Mangel an Ehr- und Sittlichkeitsgefühl, bei frecher Verstocktheit und wiederholter Lüge, eine Exekution mit Stock oder Peitsche bei einem kräftigen Buben vornehmen, was jedoch nicht persönliche Sache des Lehrers sein soll, da wähle man den Ort u. s. w.; — so ist das zwar eine richtige Beschränkung des oben angefochtenen Satzes, wohl aber möchte die Behauptung, daß dieses nicht persönliche Sache des Lehrers sein soll, zu bestreiten sein; angemessener für den Lehrer wäre es freilich, wenn es überall möglich wäre, diese Strafen einem Schuldiener oder einem ähnlichen Mann zu übergeben. ob aber auch wirksamer?). 16. Aus dem 6. Kapitel heben wir folgenden Satz hervor: „Ein bisher wenig beachteter Umstand in der Disciplin, der gewöhnlich von der Persönlichkeit eines pedantischen Lehrers ausgeht, ist das strenge Verlangen, daß die Schüler einer Klasse während einer ganzen Unterrichtsstunde, still, gerade aufgerichtet, wo möglich unbeweglich geräuschlos sitzen und in angestrengter Aufmerksamkeit den Lehrer ansehen sollen.... Dieses einem Unterofficier Ehre machende Gebot wird dennoch auch von diesem nicht in dem Maße gefordert, wie mancher Lehrer es thut; jener hat die Ordre, seine Leute gesund zu halten, so weit es in seiner Macht steht; er läßt die aufrecht und stramm gerüsteten und in gespannter Aufmerksamkeit auf ihn blickenden und horchenden Rekruten pausenweise ruhen, sich zerstreuen und bewegen, und das sind noch obendrein ausgesuchte, gesunde, in freier Luft befindliche Leute. Wenn der Lehrer aber diese Aufmerksamkeit bei Still- und Gradsitzen, Kopf- und Sinnenarbeit eine Stunde lang fordert, so begeht er einen Verstoß gegen die Gesundheitspflege des kindlichen Organismus, und er handelt um so unverantwortlicher, als er über die schädlichen Möglichkeiten, die daraus entstehen können, gar nicht Herr ist und darin nichts lassen kann. Die Erfahrung lehrt, daß anhaltendes Still- und Gradsitzen bei Aufmerksamkeit und Hirnarbeit und obendrein unter den üblen Einflüssen der Klassenluft, wenn es sich täglich wiederholt, das Ernährungsleben der Kinder beeinträchtigt und namentlich bei Mädchen Blutarmuth erzeugt." Es ist allerdings bei diesen Worten nicht vorausgesetzt, daß mit diesem „Grade aufgerichtetsitzen," ein Sitzen ohne Anlehnung des Rückens gemeint ist, was ja überhaupt verwerflich ist; oder andrerseits wird man sich wohl hüten müssen, durch obige Worte jene schlaffe Handhabung der Klassenzucht, wie sie vieler Orten sich findet, rechtfertigen zu wollen, allein nichts destoweniger dürften jene Worte doch eine ernste Mahnung sein, die Klassendisciplin nicht zu überspannen, namentlich wo möglich öfter den Kindern eine kurze Pause zur Erholung zu gönnen, oder mit der Beschäftigung zu wechseln, namentlich auch auf die verschiedene körperliche Beschaffenheit der Kinder Rücksicht zu nehmen. 16. Aus Kap. 7 („der Schulgang") heben wir hervor: „Will man bei Schulkindern verhüten, daß sie durch Tragen ihrer Bücher und sonstigen Schulbedürfnisse nicht in

ihrer normalen Gestalt beeinträchtigt werden, so erlaube man nicht die Bücher unter dem linken Arme, oder in einem Riemen mit der einen Hand oder in einer Hand- oder Hängetasche zu tragen, welche das Gewicht auf die linke Hüfte legt und durch den Gurt oder Riemen die Brust drückt, die tragende, rechte Schulter nach links zieht oder unwillkürlich zu einseitiger Gegenaktion ihre Muskeln durch Hebung des Schulterblattes führt; man lasse auch die Mädchen einen kleinen Tornister tragen, der auf dem Rücken bei gleichmäßigem Zuge beide Schultern nach hinten, nicht nur keine nachtheilige Wirkung auf die Knochenstellung und Muskelgewohnheit, sondern auch einen nachtheiligen Einfluß auf die gerade Haltung und beiderseits gleichmäßige Aktion der Muskeln ausübt, indem die Schulterblätter sich fester anlegen, die Wirbelsäule sich straffer hält, der Brustkorb und die Schlüsselbeine sich gehörig weiten, um dem Gewicht des Tornisters zu folgen oder die Rippen weder im Ganzen noch einseitig einen beengenden Druck erleiden. Beginnende Verschiebungen sind durch dieses Tornistertragen schon wieder spurlos ausgeglichen worden. Das gefährlichste Tragen für Kinder ist das Büchertragen unter dem linken Arme, wie es die meisten Knaben thun, welche ohnehin jetzt mit einem Gewicht vieler Bücher zur Schule gehen müssen und aus einer falschen Scham den Tornister verschmähen; dieses Tragen zwingt den ganzen Brustkorb in eine schiefe gedrehte Haltung und beengt durch den Druck der Bücher und des anschließenden, ohnehin in schlechter Lage befindlichen Armes, die Rippen der linken Seite an der gehörigen Athembewegung und Ausbildung." 17. Sehr wichtige Bemerkungen sind auch in dem 8. Kap. („das Schulturnen") gegeben, doch würde eher ein Arzt geeignet sein dieselben gebührend zu würdigen, bez. zu beurtheilen als Ref. Wir heben nur zwei Stellen hervor: „Wir wünschen im Interesse der Gesundheit und schönen Körperbildung, daß für alle schwächlichen und nervösen Knaben und für alle Mädchen das Turnen nur innerhalb der Grenzen natürlicher Bewegungen geschehe, daß alle Muskelübungen in Stellung, Bewegung und Geberde nach der menschlichen Naturanlage und in angemessner Form ausgeführt werden, und dies wird am einfachsten und sichersten erreicht durch diejenigen Freiübungen, wie sie beim Militär, schnell und ohne Nachtheil auch für den Schwächlichen, Kraft, feste Haltung und Gewandheit erzielen, durch Exercierübungen nach militärischen Principien." „Eine in der Gymnastik bisher gar nicht beachtete und doch von den wohlthätigsten Folgen sich erweisende Praxis ist die Athemgymnastik." Noch weniger möchten wir über das 11. und 12. Kapital (s. o.) etwas zu sagen wagen, wohl aber theils die Beherzigung des in denselben Gesagten recht empfehlen, theils die weitere Besprechung desselben in Zeitschriften für sehr wünschenswerth halten.

Aus dem Allen aber glauben wir erwiesen zu haben, wie empfehlenswerth das vorliegende Buch für Lehrer, Eltern und sonstige Schulfreunde ist.

Piepenberger, die Fröbelschen Kindergärten. Drei Vorträge, gehalten im pädagogischen Verein zu Schwerin i. M. Der Ertrag ist zum Besten des Mecklenburgischen Pestalozzi-Vereins bestimmt. Nürnberg, Löhe 1870.

In drei frischen und anregenden Vorträgen redet der Verf. „von Friedrich Fröbel (seinem Lebens- und Bildungsgange) und seinem System, dessen Summa er dahin zusammenfaßt," daß das Fröbelsche System von einem pantheistischen Gott und einem pelagianischen Menschen ausgeht, in dem durch eine bereits auf der frühesten Stufe anhebende künstliche Erziehung das schlummernde Göttliche

gehoben werden soll. Das Gesetz für diese Erziehung ist ein ewig gegebenes, in allen Erscheinungen vorhandenes. Zum Ausdruck gekommen ist es in der Mathematik. Die einfachsten mathematischen Körper sind der nothwendige Spielapparat, mit denen das Kind Spielarbeit treibt, durch die sich sein Geist entwickelt. Die Religiosität nimmt eine untergeordnete Stelle ein, wie das Gemüth dem Geist untergeordnet ist. „Sodann 2. redet er vom Kindergarten, seinen Pflegern und Pflanzen;" in diesem Theil gibt er zum Theil recht kennzeichnende Mittheilungen über das Treiben in den Kindergärten. Der 3. Theil behandelt „die Stellung des Kindergartens zur Elementarschule und seine sociale Stellung", die Bemühungen, die Kindergartenpädagogik in die Elementarschule einzuführen und in mancherlei Weise Einfluß auf die gesellschaftliche Stellung des weiblichen Geschlechts zu üben. Trotz der öfteren — auch uns berechtigt erscheinenden — scharfen Urtheile über das Kindergartenwesen, schließt doch der Verf. seinen dritten Vortrag mit den beherzigenswerthen Worten: Unsere Ueberzeugung ist es, daß der Kindergarten, der eine Lücke auszufüllen hat, die unsere sociale Misere gerissen, die Kraft dazu besitzt, seiner Aufgabe zu genügen.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang April.

Rußland.*)

I.

Der wachsende Einfluß Rußland's inmitten des allgemeinen Völkerlebens ist eine Erscheinung, bei der man je länger je weniger vorübergehen darf. Um so lieber nimmt man Schriften in die Hand, welche die Eigenthümlichkeit jenes Reiches verstehen zu machen geeignet sind. Zu diesen zählen wir aus jüngster Zeit zwei literarische Produkte von Deutsch-Russen: „Die Russische Revue**)“ und ein Werk von Lengenfeld, (Rußland im 19. Jahrhundert. Berlin, Wedekind und Schwieger. 1875) welcher letztere uns aus amtlichen Quellen einen klaren Einblick in die Verhältnisse Rußlands nach den mannigfachsten Richtungen hin bietet.

Rußland ist nun schon dadurch ein besonders geartetes Reich, daß es, was den Umfang seines Gebiets betrifft, zugleich die größte Macht Europa's und Asiens darstellt, an jenem mit 94,000, an diesem mit über 280,000 Q. Ml. betheiligt. Indem aber diese beiden Gebiete einen einzigen ungeheuren Complex bilden, dessen Grenzen unmittelbar in einander übergehn, behauptet es über die andere europäisch-asiatische Großmacht, England, einen ungemeinen Vortheil. Dagegen zählt es freilich auf jenem gesammten Areal im Folge der ungünstigen klimatischen Verhältnisse nur 82 Millionen 40 Sprachen sprechende Bewohner, von denen auf das europäische Hauptland etwa 71 Millionen und auf das asiatische Gebiet nur etwa 11 Millionen kommen. Doch repräsentirt nun wieder der herrschende slavische Volksstamm fast 5/8 der ganzen Bevölkerung und verschafft dadurch Rußland ein neues Uebergewicht über das britische Reich. Bemerkenswerth ist auch die Vermehrung der Einwohnerschaft in Rußland, denn dasselbe hat einen jährlichen Ueberschuß der Mehrgeburten über die Todesfälle von 1,44 % aufzuweisen.

Schwieriger dagegen gestaltet sich die materielle Lage des Reiches. Theils reicht die Einwohnerzahl bei weitem nicht hin, um den Boden genügend zu cultiviren, theils entzieht das Klima ungeheure Strecken jeder Bebauung — und gilt dies in ganz besonderem Maße von Asiatisch-Rußland, so doch auch immerhin von dem Europäischen; denn 27 % des Landes sind in dem letzteren uncultivirt, 40 % mit Wald bedeckt und nur 32 % dienen der Landwirthschaft, für die jedoch schon die sechste Ernte im Durchschnitt eine Mißernte zu sein pflegt. Die Verhältnisse verschlimmern sich theilweise sogar mit der seit der Bauernemancipation

*) Nachstehender Artikel, der uns nach verschiedenen Seiten hin einen Einblick in die jetzigen russischen Verhältnisse gibt, ist aus einer interessanten Arbeit der Neuen Evang. Kirchz. entnommen und wird gewiß vielen Lehrern willkommen sein.

**) Monatsschrift für die Kunde Rußlands von C. Böttger. Petersburg, Schmitzdorf.

cipation immer weiter fortgesetzten Ausrottung der Wälder, welche eine zunehmende Austrocknung der Quellen in vielen Gegenden zur Folge hat. Ueberhaupt sind mit der Bauernbefreiung zunächst manche neue Schwierigkeiten für den Ackerbau entstanden. Den großen Wirthschaften fehlt es seitdem vielfach an Arbeitern, so daß die Besitzer derselben gern in die Stadt eilen und so die gebildeten Elemente das Dorf in bedenklichem Maße verlassen; während es den kleineren Wirthschaften sehr oft an Capital und Kenntnissen zur Einrichtung einer rationellern Bearbeitung des Ackers mangelt. Bei dem viel zu großen Umfange der Ackerfläche, welche sich der Regel nach in den einzelnen Händen befindet, begnügt man sich überdem gern mit einem Raubsystem, das sich von einem Stück Landes zum andern wendet, statt das bisher bearbeitete gehörig zu cultiviren; und so hat der steigende Getreideexport auch lediglich darin seinen Grund, daß man jüngst sehr viele neue Landesstrecken unter den Pflug genommen hat. Weiter aber steht dem Fortschritt auch der Umstand entgegen, daß der einzelne Bauer im eigentlichen Rußland nicht sein besonderes Gut eigenthümlich besitzt, sondern daß es daselbst nur ein Gemeindebesitz gibt, so daß nun auch der rechte Sporn für die Entfaltung einer größeren Thätigkeit fehlt.

Ebenso leidet die Staatswirthschaft an ernsten Gebrechen. Die Einnahmen des Reiches erreichen nur eben jetzt erst die gleiche Höhe mit den Ausgaben, aber die Steuersaiten sind dabei bereits so stark angespannt, daß die geringste politische Erschütterung sehr schwierige finanzielle Verhältnisse schaffen muß. Recht bedeutend dagegen ist trotz der Hindernisse, die ihr die vielen gebotenen Feiertage bereiten, der Aufschwung der Industrie, die sich aber, der allgemeinen Entwicklungsstufe entsprechend, mit 70 % der Hanf-, Flachs-, Wolle-, Metall- und Branntwein-Production zugewandt hat. Eine eigenthümliche Erscheinung im industriellen Gebiet ist das Artelwesen (Revue, Heft 4, 1874), welches uns Erwerbgenossenschaften in verschiedenen Zweigen der Industrie zeigt.

Der Culturstufe des Reiches entspricht auch der übrigens wachsende Handel desselben mit dem Auslande; denn er ist vorwiegend ein Handel mit Rohprodukten, den Naturerzeugnissen des Landes, für die er fremde Manufakturwaaren eintauscht. Der sich gleichfalls hebende Handel mit Asien hat noch eine besondere politische Bedeutung.

Im Allgemeinen wird man jedoch nicht sagen können, daß die Bevölkerung Rußlands unter günstigen materiellen Bedingungen lebt, sondern dieselben stellen ihr vielmehr eine ziemlich ernste Aufgabe. Sie hat vielfach recht eigentlich den Kampf um das Dasein zu führen und derselbe forderte eine unablässige Energie, die ihre Kraft in einer entschlossenen Sittlichkeit fände. Von Natur besitzen nun aber die Slaven, der Kern der Bevölkerung des Reiches, zwar ein bedeutendes Maß von der Fähigkeit, Schwierigkeiten zu tragen und zu dulden, dagegen aber nicht den gleichen Grad activer und spontaner Energie. Auch ist ihnen nicht der germanische Individualismus oder die starke romanische Willenskraft als Naturerbe zugetheilt. Um so mehr sind sie auf das Gemeinschaftsleben angewiesen, welches hier aber, wie schon das vorher Angeführte zeigt, zuerst überwiegend in der Zusammenballung von Massen zu Tage tritt, die sich durch ihre Schwerkraft erhalten und den Einzelnen mehr tragen, als es in derselben zu rechter organischer Ausgestaltung und individueller Durchbildung kommt. Denn wiewohl die individuelle Ausbildung unter ihnen immerhin nach der Seite der mechanischen und anderer niederer Thätigkeiten hin stärker hervorgetreten ist, so hat dieselbe doch

nach der Seite des höheren Geisteslebens, der höheren Geistes- und Characterentfaltung hin nur im geringen Grade stattgefunden. Zu einer möglichst compacten Masse zusammenzuschmelzen, um den Existenzkampf erfolgreich durchzukämpfen, das ist offenbar der bewegende Gedanke des slavischen Gemeinschaftslebens, und die Macht, welcher es diesen Gedanken auszuführen gelingt, findet die nationale Sympathie. Allerdings zeigt nun so die große Masse der slavischen Bevölkerung, ähnlich wie das unendliche, ebene Land, welches sie bewohnt, einen ziemlich einförmigen Character. Aber man wird nicht leugnen können, daß ihr unter ihrem sich enge zusammenbindenden Gemeinschaftsleben bisher ein ziemlich bedeutendes Capital volklicher Gesundheit erhalten geblieben ist — während auf der andern Seite freilich auch alle Gefahren, die einmal auf die Bevölkerung eindringen, in derselben bald ein großes Unheil stiften, weil sie in ihrer Mitte zu wenig Widerstandskraft, sei es an hervorragenden Gliedern des allgemeinen Gesellschaftsorganismus, sei es an individuell durchgebildeten Persönlichkeiten findet. Daß aber in dem Großen und Ganzen des Volkslebens noch viele gute Säfte vorhanden sind, erkennt man sogleich an dem meistens recht wohl erhaltenen Familienleben. Die unehelichen Geburten betragen im Europäischen R. nur $3^1/_2$ %, in der Landbevölkerung sogar nur 2,9 %. Und wie die Autorität des Familienhauptes der Regel nach geehrt wird, so herrscht überhaupt noch weithin eine schöne Pietät für Alles, was die Weihe eines väterlichen Verhältnisses trägt. Gerade in der eigentlichen breiten Grundlage des Volkes findet eben aus diesem Grunde die Obrigkeit noch einen willigen Gehorsam; fällt doch z. B. nach der Geistlichkeit die geringste Zahl der Bestrafungen auf die früheren Leibeigenen, welche ja die Hauptmasse der Bevölkerung bilden. Bei einem neulichen Arbeiteraufruhr im Moskauer Gouvernement vermochte der General-Gouverneur durch eine bloße Ansprache auf 3000 empörte Arbeiter einen solchen Eindruck hervorzubringen, daß sie sich ruhig die Gefangennahme der Hauptrădelsführer gefallen ließen und sich dann gern zu einem gemeinsamen Gebet um denselben schaarten. —

Ein schlimmer Schade ist die Neigung des gemeinen Mannes zur Faulheit, die böse Folge des zu starken Zurücktretens des Individuums in der allgemeinen Gesellschaft. Um so erklärlicher dagegen die weit verbreitete Leidenschaft für den Branntwein; man sucht in demselben das bequemste Stimulationsmittel für den trägen Geist und den einfachsten Genuß in der enge gezogenen Sphäre. Das Branntweintrinken ist aber für das Volk zu einer förmlichen Pest geworden, obgleich es in letzter Zeit abzunehmen beginnt, da die Bauern ganzer Districte Mäßigkeitsvereine gestiftet, die Anlegung neuer Schanklokale verboten und an ihrer Stelle Theestuben eingerichtet haben. So lange dagegen die Branntweinpacht herrschte war das Uebel im stetigen Wachsen geblieben; denn die Pächter hatten durch ihr Borgesystem den Leuten so viele Schlingen gelegt, daß sie aus demselben nicht mehr herauskamen. Noch im Jahre 1868 betrug aber die Accise vom Branntwein 28 % aller Staatseinnahmen.

Recht krankhaft ist auch vielfach der Zustand der höheren und gebildeten Stände. Theils ist in denselben eine furchtbare Sittenverwilderung eingerissen, theils herrscht unter ihnen das Börsenspiel. Auch sind gerade in diesen Schichten die allerradikalsten Bestrebungen ziemlich verbreitet, und zumal die höheren Schulen sind die Brutherde derselben geworden. Diese Bestrebungen gehn auf die Einführung des allerschlimmsten Communismus, eine Zerstörung aller und jeder gesellschaftlichen Organisation und die vollendete Anarchie aus. Unter rücksichts-

losester Anwendung von Raub und Brand und Mord sollen Religion, Familie und Staat vernichtet werden, bis ein allgemeines Chaos entsteht, aus dem man dann ein Neues aus sich selber erwachsen zu sehen hofft. Denn positive Vorschläge, wie man ein Besseres an die Stelle des Zerstörten setzen wolle, werden gewöhnlich gar nicht einmal zu geben versucht. Die Propaganda für einen derartigen Radikalismus hat in den Schulen von nicht weniger als 37 Gouvernements Eingang gefunden; und mit Recht sagt der Minister der Aufklärung, daß das nur möglich gewesen sei, weil die Familien dieser Schüler einem solchen Treiben zu geringen Widerstand entgegensetzten und ihrer Jugend nur einen völlig unzureichenden sittlichen Halt böten. —

II.

Art und Anlage des russischen Volkes fordern, wenn es nicht in ein träges Sinnenleben verfallen oder außer Rand und Band gerathen soll, für dasselbe stets einen sicheren Leiter und Erzieher. So konnte es denn auch nur einer Macht, die durch bewußte Verbindung von geistiger und materieller Energie das ganze Volksleben einheitlich zu beherrschen verstand, gelingen, aus solchen Elementen ein bedeutsames Staatsleben herzustellen und dasselbe in fortschreitendem Wachsthum zu erhalten. Natürlich haben hierbei auch die rein geistigen und intellectuellen Factoren ihren Werth und dieselben werden von der herrschenden Gewalt genugsam gewürdigt. Dies zeigt schon die einfache Thatsache, daß sich das Budget des Unterrichtsministers seit 1870 von 3½ auf 12 Millionen Rubel erhoben hat. Und man will dabei nicht stehn bleiben, denn man weiß sehr wohl, daß noch recht viel zu thun ist. Der Fortschritt aber ist überall deutlich zu ersehn. Die Zahl der Volksschulen hat erheblich zugenommen. Gegenwärtig existiren in Europäisch-Rußland, ohne Finnland, 24,000 mit 875,000 Schülern, so daß ein Schüler auf 86 Seelen kommt. Die Gymnasien haben sich von 3 im Anfang des Jahrhunderts bis auf 149 incl. der Volksschulen vermehrt und zählen 39,000 Zöglinge d. h. einen auf 1740 Seelen; die 9 Universitäten werden von 6000 Studenten besucht. Freilich ist die nichtorthodox-griechische Bevölkerung an dieser Schülerzahl im Verhältniß 3 bis 4 mal stärker als die herrschende betheiligt. Ein schweres Hinderniß für den Fortschritt der Volksschule bildet die große Entfernung der Dörfer von einander, während doch nicht ein jedes derselben eine eigene Schule zu erhalten im Stande ist. Ebenso steht ihm die unzulängliche Besoldung der Lehrer im Wege, deren Amt daher auch vielfach nur Bauern und verabschiedete Soldaten verwalten. Die Regierung bemüht sich jedoch ernstlich diesen Uebelständen abzuhelfen; in 4 Jahren hat sie 43 neue Volksschullehrerseminare gegründet und sucht die bisherigen Lehrer durch pädagogische Curse weiterfortzubilden. Trotzdem bleibt aber die Thatsache bestehn, daß zumal die höheren Schulen vielfach der besondere Herd aller revolutionären Ideen geworden sind, und daß mithin die Schule allein noch nicht das Volk recht zu erziehn vermag.

Eine viel höhere und die Gemüther inwendig bestimmende Macht ist dagegen die Kirche und zwar vor allen die herrschende griechisch-orthodoxe. Zu Gunsten dieser letzteren bestehn ja, obwohl man sonst in Rußland im Allgemeinen Religionsfreiheit genießt, besondere Ausnahmegesetze, welche den anderen ebenso viele Schranken auferlegen. Dafür ist aber auch den Gliedern der griechischen Kirche der Uebertritt zu einer anderen bei Strafe der Verbannung nach Sibirien untersagt.

Zu ihr bekennen sich 60 Millionen in dem ganzen Reiche, d. h. 4/5 der gesammten Bevölkerung.

Im Gefüge der griechischen Kirche hat der Klerus als beständiger Verwalter des orthodoxen Glaubensschatzes seine wichtige Stelle. Derselbe zerfällt bekanntlich in eine, nach ihrer Kleidung so genannte, schwarze (Kloster-) Geistlichkeit und in eine weiße (Welt-) Geistlichkeit, jene zum Cölibat, diese zur Ehe, die aber nur einmal von Jedem eingegangen werden darf, verpflichtet. Der Schwiegersohn eines Weltgeistlichen wird der Regel nach dessen Nachfolger im Amte; der Zwang der Söhne eines Geistlichen, wieder Geistliche zu werden, ist jetzt aufgehoben. Die äußere Existenz der Weltgeistlichen ist eine kümmerliche, ihre Bildung eine sehr geringe. Aus den Klöstern kamen bisher ausschließlich die höheren geistlichen Würdenträger, von den Aebten an bis zu den Metropoliten. Das Klosterwesen liegt gegenwärtig aber sehr im Argen. Früher einmal war es für die gesammte Entwickelung des Volkes von hoher Bedeutung. Jetzt sind die Inwohner der Klöster zumeist Müßiggänger. Die Aufnahme begehren heute meist auch nur verarmte Kaufleute, Kleinbürger von zweifelhaftem Ruf, Bauern, welche ihr Eigenthum verloren, verabschiedete Künstler und durchgefallene Seminaristen, während sich kaum 1 % unter den Klosterinsassen befindet. Viele Klöster sind gegenwärtig deßhalb auf den Aussterbeetat gesetzt worden.

Eine eigentliche Macht über die Gemüther, wie es im Katholicismus der Fall ist, übt denn auch der Klerus der griechischen Kirche nicht aus. In dieser Kirche tritt das persönliche Element mehr hinter ein sächliches zurück. Der Cultus derselben dagegen ist es, dem es durch seine ganze Anlage gelingen sollte, sich dem russischen Naturell einzuprägen, und der nun auch der Gottesfurcht des Volkes seinen Stempel aufgedrückt hat. In diesem Cultus herrscht das Bild, hinter den das Wort Gottes völlig zurücktritt. Vom Bilde angezogen, wurde einst das kindlich-sinnlich russische Volk für das Christenthum gewonnen, um aber freilich seitdem auf dieser Anfangsstufe stehn zu bleiben. Denn wohl haben der sinnliche Character des Cultus und ein gegen die materielle Begehrlichkeit des Volkes aufgerichtetes weitläufiges Fastensystem ihr pädagogisches Recht gehabt, aber sie hätten eben eine weitere und tiefere Entwicklung des religiösen Lebens zur Folge haben müssen. Die kirchlichen Gewalten haben jedoch eine solche Erziehung nicht geübt, weil ihnen selbst das Vermögen hierzu fehlte, sondern der Masse des Volkes die Möglichkeit einer religiösen Activität eben nur im Bilderdienst und dem Fasten gewährt, während derselben im Uebrigen fast lediglich eine passive Rolle zugefallen ist.

Was bei dieser Verfassung des kirchlichen und religiösen Lebens erreicht werden konnte, das war eine kirchliche Scheu vor dem Heiligen, und diese ist denn auch der großen Masse bisher noch erhalten geblieben. Doch ist diese Scheu der Hauptsache nach freilich eine Empfindungssache geblieben, oder hat höchstens zu einigen opferartigen Leistungen geführt. Dagegen ist sie viel weniger eine in den Gewissen waltende Macht geworden. Die Religion hat nicht im hinreichenden Grade das ganze Leben durchdrungen und weiter entwickelt, sondern sich mehr auf die geringeren Regionen des Seelenlebens beschränkt und hiermit reicht sie je länger je weniger aus. Der wachsende Einfluß der Cultur wird der griechischen Kirche erst die rechten Aufgaben stellen und dann wird das alte Erbe der Kindespietät nicht genügen. Die kritischen Zeiten kommen jetzt erst, und wenigstens der Kaiser und die in seinen Geisteswegen gehenden Kreise entziehen sich

auch dieser Erkenntniß nicht. Alexander dem II. muß es dankbar anerkannt werden, daß er, um eben den religiösen Zustand seines griechischen Volkes auf eine höhere Stufe zu erheben, das Werk der Bibelverbreitung unter demselben und die Gesellschaft, welche sich diese angelegen sein läßt, energisch unterstützt. Das Volk soll nach seinem Willen die Bibel kennen und so in gesunder Weise fortschreiten lernen.

Eben dieselben Einflüsse haben es dahin gebracht, daß man den Sectirern nicht mehr bloß mit der äußeren, sondern auch mit der Macht des Wortes entgegenzutreten beabsichtigt und sie so für die griechische Kirche zurückzugewinnen hofft. Und nicht minder ist es dem in diesen Kreisen herrschenden Geiste zuzuschreiben, daß der Gedanke an Juden- und Heidenmission in der griechischen Kirche zu erwachen beginnt. Ihr als der herrschenden Kirche, die auch auf diesem Gebiet weniger als die andern gebunden wird, ist ja zuerst die Arbeit an den etwa 2,800,000 Juden, den fast 5½ Millionen Muhammedanern und den ungefähr 500,000 Heiden des Reichs zugewiesen, und bereits hat sie auch etliche Erfolge unter diesen Allen zu verzeichnen. Im Jahre 1871 traten 11,565 Personen zur griechischen Kirche über, darunter 1332 Muhamedaner.

Wie wir aber schon darauf hingedeutet haben, beruht die rechte fortbildende Macht auch auf dem Gebiete der orthodoxen Kirche Rußlands seit lange in dem Czarthume. Und hiermit nennen wir überhaupt den wahrhaft stärksten Factor in dem Gesammtgebiet des ganzen russischen Lebens und Reiches. —

III.

Seinem Czarthum hat es der russische Stamm zu verdanken, daß die Führung der Slaven aus den polnischen Händen in die seinen überging. Polen dagegen hat weder in seinem Katholicismus noch in seinem Adel oder in seinem Königthum die Macht gefunden, welche ihm seine hervorragende Stelle unter den Slaven zu sichern vermochte; dieselbe ist, wie jeder Blick in das gesammte Leben dieses Landes zeigt, unwiederbringlich dahin. Ganz allein in dem Czarthum ist jene Verbindung von geistiger Ueberlegenheit und äußerer Energie zu Tage getreten, welche sich der slavischen Neigung zur Trägheit und zum bloßen Sinnenleben, zur Passivität und zur Erstarrung, sowie zu dem wüstesten Radikalismus andererseits siegreich entgegenstellten, um das Volk einer Bahn ruhiger Entwicklung zuzuführen. Und es ist Peter's des Großen hohe geschichtliche Bedeutung, daß er seinem Volke eben in dem Czarthum das Centrum gab, um welches sich fortan sein gesammtes, sowohl religiöses und geistiges, als wirthschaftliches und politisches Leben centripetal bewegen sollte. Seitdem war es möglich, daß die vielsprachigen und vielstämmigen, so verschiedenen Religionen und Bildungsstufen angehörenden Millionen des Ostens ein einiges, wohlgefugtes Reich zu bilden vermochten. Konnte es doch dieser ihrer Mittel wie ihrer Ziele sich klar bewußten Macht zum ersten Male in der Geschichte gelingen, Nomaden einem seßhaften Volke factisch zu unterwerfen und zur Zahlung von Abgaben zu nöthigen. Um diese starke Gewalt zu werden, nahm nun aber freilich das Czarthum jenen recht eigentlich theokratischen Character an, der sich in der Verbindung der höchsten weltlichen und geistlichen Macht in einer Hand darstellt. Eben damit das Czarthum das Centrum für das Volksleben würde, beseitigte Peter d. Gr. 1720 das Patriarchat, machte sich selbst aber zum Schutzherrn der Rechtgläubigkeit und zum Haupt der griechischen Kirche, die er fortan durch eine von ihm eingesetzte und

unter seinen Ober-Prokurator gestellte Behörde, den heiligen Synod regierte. Der Czar ist der Nachfolger des Patriarchen geworden, empfängt als solcher in der Kathedrale desselben die kirchliche Weihe, und während kein Laie im Altarraum Zutritt findet, so ist ihm derselbe geöffnet. — Es laufen eben alle Fäden des russischen Volks- und Staatslebens im Czarthum zusammen; dasselbe hält und webt sie zusammen und schützt sie vor Verwirrung untereinander. Durch sein ungeheures Beamtenheer aber, das bei dem Fehlen organischerer Glieder und dem Mangel individueller, selbstständiger Ausbildung der Einzelnen, eine unumgängliche Nothwendigkeit wurde, ist der Czar überall im Volke gegenwärtig und übt so seine Allgewalt auf allen Gebieten des Lebens aus. Denn der griechische Priester und jeder andere Geistliche Rußlands sind eben so gut Beamte des Kaisers wie die mit einer rein weltlichen Funktion Betrauten. Freilich sammelt sich so eine ungeheure Macht in einer Hand. Mehr als sonst irgendwo kommt es hier auf die Persönlichkeit und auf die Selbstbeherrschung dieses auch den Titel eines Selbstherrschers führenden Gewaltigen an, damit er den Versuchungen nicht unterliege, welche eine Stellung solcher Art einem sündlichen und sterblichen Menschen bereiten. Wie schnell kann hier die Religion lediglich den Zwecken der Politik dienstbar gemacht werden! Sehn wir doch selbst gegenwärtig, wo die Person des russischen Kaisers hohe Anerkennung verdient, das Czarthum fast unvermerkt ähnliche Wege wie das Papstthum in der römischen Kirche einschlagen. Die Macht der Bischöfe wird in ihren Diöcesen nämlich stets mehr eingeschränkt, und nun ist es sogar im Werke, auch die durch ihre Familienbande viel abhängigeren Weltgeistlichen fortan zur Bischofwürde gelangen zu lassen, um das Staatsinteresse in der Kirche desto energischer zur Geltung zu bringen. Der Gedanke der Staatsreligion fordert eben eine immer consequentere Verwirklichung. Die unirten Griechen haben dies noch jüngst zu schmecken bekommen; sie haben sich erst nach blutigem Widerstande zur Einigung mit der Staatskirche willig finden lassen. Ueberdem wird die panslavistische Richtung, die allerdings immer weitere Kreise nicht bloß der Russen, sondern auch unter anderen slavischen Stämmen und heute bereits sogar unter den Polen bis nach Posen in sich hineinzieht, erst dann einen sichern Erfolg erzielen, wenn die Eine Religion möglichst alle Glieder der großen slavischen Familie umspannt. Das geistlich-politische Czarthum als Centrum aller Slaven ist das Ideal, welches die Seele sehr Vieler unter ihnen bereits mächtig ergriffen hat, und eben dieser geistlich-politische Gedanke bestimmt auch die weitere Geschichte Rußland's. —

Das neue Schulgesetz betreffend.

Nach einer Mittheilung der „National-Lib. Corresp." dürfte das neue Schulgesetz in nächster Zeit noch nicht zu erwarten sein. Bei aller Dringlichkeit könne nach derselben ein solches Gesetz nicht eher erlassen werden, bis die neue Kreis- und Provinzialordnung auch auf die Westprovinzen ausgedehnt sei. Hinsichtlich der Volksschule habe das Gesetz hauptsächlich zwei Fragen zu lösen: erstlich, wer hat die Volksschule zu unterhalten? und wenn geantwortet werden müsse: die Gemeinde! — in welchem Maße haben dann Kreis, Provinz oder Staat ergänzend und unterstützend einzutreten?

Sodann sei die Frage zu regeln, inwieweit die Organe der Selbstverwaltung der Gemeinde, des Kreises und der Provinz zu der Verwaltung der unter Aufsicht des Staates stehenden Schule herbeigezogen werden sollen.

„Diese Frage", heißt es dann wörtlich, „ist um so schwerer, da alle aufgeklärten und gebildeten Stände unseres Volkes, nicht bloß in protestantischen, sondern auch in katholischen Landestheilen, heute wohl die Nothwendigkeit anerkannt haben, daß der Schulunterricht nicht auf dem Wege einer falsch verstandenen Decentralisation der Aufsicht des Ultramontanismus oder der lutherischen Orthodoxie wieder überliefert werde. Alle diese Fragen sind aber erst zu beantworten, wenn die Organe der Selbstverwaltung, um deren Mitwirkung es sich handelt, mit einiger Gleichmäßigkeit in der ganzen preußischen Monarchie hergestellt sind, und darum würde die Vorlage eines Unterrichtsgesetzes nichts helfen, so lange nicht auch der Westen und die Mitte der Monarchie in die Verwaltungsreform des Ostens hineingezogen sind. Aber darin liegt auch wieder der dringende Antrieb, diese Hineinziehung zu beschleunigen."

Wir vermögen zwar nicht anzugeben, wie weit sich der Sinn der Worte „der Schulunterricht sei nicht der Aufsicht des Ultramontanismus oder der lutherischen Orthodoxie wieder zu überliefern" erstreckt oder welches seine Tragweite ist; wenn aber von mancher Seite darin die Bedeutung gefunden wird, daß die Geistlichen von der Mitgliedschaft des Schulvorstandes ganz ausgeschlossen werden sollten, so halten wir die Befürchtung für übertrieben. Es liegen für solche Befürchtungen zur Zeit durchaus noch keine greifbaren Gründe vor.

Das Wiederholen und Einüben des Gelernten ist für's Leben unumgänglich nothwendig.

„Zwei wichtige Arbeiten der Lehrer, bezüglich deren wir schon bisher oft unbefriedigt blieben", sagt ein Erlaß der Königl. Regierung in Breslau, „verdienen die größte Aufmerksamkeit, da ohne sie das gesetzte Ziel niemals erreicht werden kann, nämlich das Wiederholen des früher Gelernten und seine Einübung." Darum wird für das laufende Schuljahr als Conferenz-Thema der Satz gestellt:

„Wie wird das Wiederholen und die Einübung des Gelernten am zweckmäßigsten beim Unterrichte zur Ausführung gebracht?"

Zunehmender Lehrermangel.

Wie aus zuverlässiger Quelle verlautet, beläuft sich die Zahl der unbesetzten Lehrerstellen im Regierungsbezirke Liegnitz auf 148. Die qu. Zahl war noch kürzlich erheblich niedriger, sie ist also im schnellen Steigen begriffen. Reichsb.

Mit höheren Bürgerschulen sollen Seminar-Vorbereitungskurse verbunden werden.

Nach einer Korrespondenz der „Preußischen Lehrer-Zeitung" ist den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam amtlich mitgetheilt worden, daß die Behörde es gern sehen würde, wenn mit der Anstalt ein Seminar-Vorbereitungskursus ver-

bunden würde. Die Herren von der höheren Bürgerschule sollen ihre Bereitwilligkeit zu der Mitarbeit erklärt haben, wenn ihnen die Gewißheit gegeben wird, daß die künftigen Volksschullehrer ein auskömmliches Gehalt beziehen werden. Diese Bedingung wird damit motivirt, daß die Volksschullehrer in Potsdam bei einem Minimalgehalt von 325 Thaler in die um je 25 Thlr. besser dotirten Stellen nur beim Eintritt von Vakanzen aufrücken, Alterszulagen aber gar nicht existiren.

Nat.-Ztg.

Prüfung für Turnlehrerinnen.

Von Seiten des Cultusministeriums ist jetzt eine Prüfung für Turnlehrerinnen eingerichtet, welche Herbst und Frühjahr stattfinden soll, um für den Mädchen-Turnunterricht in den Mädchenschulen eine genügende Anzahl Turnlehrerinnen zu erhalten. Nach dem von dem genannten Ministerium aufgestellten Reglement sollen zur Prüfung zugelassen werden 1. Bewerberinnen, welche bereits die Befähigung zur Ertheilung von Schulunterricht vorschriftsmäßig nachgewiesen haben; 2. sonstige Bewerberinnen, wenn sie eine gute Schulbildung nachweisen und das 18. Lebensjahr überschritten haben. Diejenigen Bewerberinnen, welche die Prüfung bestanden haben, erhalten ein Befähigungszeugniß.

Reichsb.

Ausbildung der Turnlehrerinnen.

Wie wir hören, wird, vielseitig ausgesprochenen Wünschen entsprechend, Prof. D. Euler auch in diesem Winter wieder einen Kursus zur Ausbildung von Turnlehrerinnen abhalten. Der Kursus soll ein praktischer und theoretischer sein, und wird gleichzeitig als Vorbereitungskursus für die von Staats wegen einzurichtende Turnlehrerinnen-Prüfung dienen, für welche bereits unter Zuziehung von Fachmännern ein Reglement ausgearbeitet und im Unterrichts-Ministerium genehmigt worden ist. Nat.-Ztg.

Vorbildung der Lehrer für den Unterricht in Fortbildungsschulen.

Auf die Vorstellung eines provinziellen Städtetages, welche auf die gewerblichen Fortbildungsschulen Bezug hatte, ist dem Vorstande von Seiten des Kultusministers die Mittheilung geworden, daß die Zöglinge der Schullehrer-Seminare die erforderliche Vorbereitung für die Ertheilung des Unterrichts an Fortbildungsschulen erhalten. Uebrigens seien nicht bloß die Ziele des Seminarunterrichts erhöht worden, sondern auch darauf Bedacht genommen, den jüngeren Seminarlehrern Gelegenheit zu ihrer Weiterbildung zu bieten, und zwar seien besonders in den Gegenständen, welche in den Fortbildungsschulen besonders betrieben werden, nämlich im Zeichnen, Physik und Chemie Lehrkurse eingerichtet und mit günstigem Erfolge abgehalten worden. Nat.-Ztg.

Jahresfest sämmtlicher Berliner Sonntagsschulen.

Die Konvention der Sonntagsschulen, das ist die Vereinigung der Geistlichen, Lehrer und Lehrerinnen an den christlichen Sonntagsschulen und sonstigen Freunde der Sonntagsschulsache, wurde am Sonntag und Montag, den 5. und 6. Septbr. hierselbst unter lebhafter Betheiligung der Interessenten abgehalten. Am Sonnabend Abend ging derselben eine Begrüßung der auswärtigen

Theilnehmer im großen Saale des ersten evangelischen Vereinshauses in der Oranienstraße voraus, wobei mehrere Ansprachen Seitens der fremden Delegirten gehalten wurden. — Am Sonntage fand in der Garnisonkirche das Jahresfest sämmtlicher Berliner Sonntagsschulen statt. Das Schiff der Kirche, so wie die Chöre waren gedrängt voll von Sonntagsschülern und Schülerinnen, Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren, die in Begleitung ihrer Lehrer und Lehrerinnen erschienen. Es mochten weit über 3000 Kinder anwesend sein, deren helle Stimmen laut und freudig im Chorgesange durch das weite Gewölbe erschallten. Die Liturgie hielt der Superintendent Dr. Strauß ab; sodann richteten Prof. P. Cassel und Pastor Vorberg Ansprachen an die Kinder, Ersterer die Verhältnisse in den amerikanischen, Letzterer die in den Londoner Sonntagsschulen hervorhebend. Die Katechisation vollzog Pastor Kraft, dessen populäre Fragen von den Kindern mit bemerkenswerther Präzision beantwortet wurden. Abends hielt der Hofprediger Baur in der Domstiftskapelle einen Festgottesdienst für die Lehrer und Lehrerinnen ab. — Die Hauptversammlung der Konvention fand am Montag Vormittag im obern Saale des zweiten evangelischen Vereinshauses statt. Nach dem Gesange des Liedes „Herr Jesu Christ, dich zu uns wend" eröffnete Pastor Prochnow die Verhandlungen mit einer kurzen Ansprache, in welcher er ein Bild von dem Entwickelungsgange der Sonntagsschulen gab, die in Deutschland auf ein etwa zwölfjähriges Bestehen zurückblicken. — Die Diskussion beschränkte sich auf den Austausch von Erfahrungen und Eindrücken, welche die Theilnehmer während ihres Wirkens in und für die Sonntagsschulen gewonnen, so wie auf Vorschläge bei Errichtung neuer Schulen. Von besonderem Interesse war der Vortrag des Delegirten der englischen Sonntagsschulen, Herrn Smith, über die Arbeiten des Londoner Centralcomités und die Organisation der englischen Sonntagsschulen. Nat.-Ztg.

Eine Landesconferenz der Lehrer Böhmens.

Zum ersten Male seit dem Inslebentreten der neuen Schulgesetze hat in den letzten Tagen eine Landesconferenz der deutschen und czechischen Lehrer Böhmens in Prag stattgefunden. Die Theilnahme war von beiden Seiten eine ungemein lebhafte und die Verhandlungen und Berathungen, denen ja ein Landesschulinspector als Präsident der Versammlung beiwohnte, wurden mit Eifer und Sachkenntniß gepflogen. Discutirt wurde über eine Reihe von Fragen, welche sich theils auf den Schulbesuch, theils auf den Lehrstoff in den Volksschulen beziehen. Unter Anderen wurden folgende Anträge zum Beschluß erhoben:

„Das Schulgeld ist allenthalben aufzuheben. Die auf den Schulbesuch bezüglichen gesetzlichen Bestimmungen sollen mit aller Strenge durchgeführt werden. Die Gemeinden sollen angehalten werden, die arme Schuljugend mit den nöthigen Schulrequisiten und Kleidungsstücken auszustatten. Auf dem Lande mögen allenthalben Kleinkinderbewahr-Anstalten ins Leben gerufen werden, damit die älteren Kinder armer Eltern, denen bisher in der Regel die Obsorge über ihre jüngeren Geschwister oblag, am Schulbesuche nicht gehindert sind. Für die ländlichen Schulen sei der Donnerstag als Wochenfeiertag zu bestimmen. Endlich sei das Ministerium zu ersuchen, durch die Ausschreibung von Preisen oder durch directen Verkehr mit anerkannten pädagogischen Schriftstellern für die Herausgabe neuer Schulbücher Sorge zu tragen."

Alle diese Punkte wurden nahezu einstimmig angenommen. Rchsb.

Zur Schulaufsicht.

Die Königl. Regierung in Breslau läßt sich alljährlich Bericht erstatten über den Ausfall der zu Ostern abzuhaltenden Schulprüfung und zwar nach einem den Schulinspectoren zugesendeten Formulare. In dem hierauf bezüglichen Erlaß heißt es unter Anderem: „Wir vertrauen, daß die Lehrer und ihre Inspectoren von dem Formulare einen Gebrauch machen werden, welcher uns ein klares Bild der innern und äußern Verfassung der Schule giebt.“

In dem Stoffberichte hat der Lehrer in kurz gefaßtem Ausdruck und, bezüglich jedes Lehrgegenstandes, eine Uebersicht der im Laufe des Jahres behandelten Stoffe vorzuführen. Wenigstens 2 Tage vor der Schulprüfung muß dieser Stoffbericht dem Local-Schulinspector zugehen, damit der Letztere zu seiner Orientirung und Auswahl der Stoffe, über welche geprüft werden soll, ausreichend Zeit behält. Ebenso hat der Lehrer, angehend die äußeren Verhältnisse der Schule, in seinem Berichte ein anschauliches Bild der Schule darzustellen ꝛc. Jedem Prüfungsberichte hat der Local-Schulinspector einen auf einen ganzen Bogen zu stellenden Beibericht lose umzuschlagen. Dieser Bericht hat sich über die Führung des Lehrers, den Eifer für seine Fortbildung, seine Disciplin, den Standpunkt der Schule im Allgemeinen auszulassen ꝛc.

Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens.

Ein Wort über körperliche Züchtigung.

Ein Aufsatz „über die körperlichen Züchtigungen in der Schule“ im Schulblatte der evang. Seminare Schlesiens schließt mit den Worten: So viel steht fest, daß dort das Strafamt am Geschicktesten gehandhabt wird, wo in der Schule die wenigsten Strafen vollzogen werden dürfen, wo also die wenigsten Schläge fallen. Wer aber das Strafamt mit Schlägen anfängt, der kann es leicht mit Todtschlagen enden. Demnach bleibt es dabei:

Die körperliche Züchtigung ist das ultimatum in der Erziehung.

Müssen körperliche Strafen
Bei den anvertrauten Schafen
Endlich in der Schule fallen,
So sei doch nur bei uns Allen
Warme Liebe Moderator
Offnes Auge Regulator,

Und sie finde dann nur statt,
Wenn das Herz gestrauchelt hat,
Und auch dann erst, wenn vergebens
Alle Mühe unsres Lebens,
Die in weiser Kinderzucht
Nur des Schülers Bestes sucht.

Kleinere Mittheilungen.

Berlin. Nach einem Ministerialrescript vom 17. Juni c. (Cntrlbl. v. 1875, S. 478) ist die in der Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen vom 15. October 1872, §. 12 unter a bis b gegebene Zusammenstellung von Fächern nicht beispielsweise, sondern abschließend erfolgt. Es kann deshalb wohl zu den nach § 12 zusammengehörigen und darum paarweise zusammengestellten Prüfungsfächern ein drittes hinzugenommen, keineswegs aber statt des einen dieser Fächer ein anderes substituirt werden.

Reichsland. Deutsche Sprachkurse. Die seit einiger Zeit in den innerhalb des französischen Sprachgebiets gelegenen Theilen des Reichslandes eingeführten deutschen Sprachkurse für Volksschullehrer werden auch in diesem Sommer abgehalten. Man hofft auf diese Weise nach und nach auch die nur französisch

sprechenden Lehrer so weit zu bringen, daß sie die für Schulen mit französischer Unterrichtssprache vorgeschriebenen deutschen Stunden zu geben im Stande sind. Bis jetzt giebt es immer noch eine ziemliche Anzahl von Schulen, in denen kein Wort Deutsch gelehrt wird. D. Bl.

Präparanden-Sache.

Barmen, Anfangs Februar 1876. Neben den drei andern evang. Präparanden-Anstalten unseres Regierungs-Bezirkes hat auch die in Elberfeld ihren gesegneten Fortgang. Sie hat gegenwärtig 24 Schüler, eine den vorhandenen Lehrkräften entsprechende Anzahl. Den Unterricht ertheilt vorzugsweise Herr Lehrer Busch, in einigen Lehrfächern wird derselbe durch einen Hülfslehrer der Anstalt und drei Lehrer der Stadt unterstützt. Die Präparanden sind zum größern Theil aus dem Bergischen, einige sind aus entfernteren Orten der Rheinprovinz, nur eine verhältnißmäßig kleine Zahl ist aus Elberfeld selbst. So erhalten denn auch fast alle Zöglinge in der Anstalt Kost und Logis.

Die Ausgaben der Anstalt beliefen sich im Jahre 1874 — bei 16 Zöglingen — auf ca. 6000 Mark; davon wurden nur etwa 1500 Mark von den Eltern der Zöglinge bezahlt, das Königl. Unterrichts-Ministerium gewährte eine Subvention von 1200 Mark, alles übrige wurde durch freiwillige Gaben gedeckt, etwa 4500 Mark kamen allein in Elberfeld auf. Im Jahr 1875 waren — bei 24 Zöglingen — die Ausgaben nach Verhältniß höher.

Am 1. d. M. fand in Gegenwart des Comité's ein Examen der Schüler in fast sämmtlichen Lehrgegenständen statt. Referent, welcher der Prüfung beiwohnte, war über die Leistungen der Zöglinge in hohem Grade erfreut; ja er muß bekennen, daß auch diesmal, wie schon früher, in manchen Stücken die erzielten Resultate lebhafte Bewunderung bei ihm hervorriefen. Die Schüler hatten sich nicht allein ein schönes Maß von Kenntnissen angeeignet, sondern waren auch geübt, was ja namentlich für künftige Lehrer sehr wichtig ist, das Gelernte zusammenhängend klar wiederzugeben. Aber noch ein drittes mußte selbst dem, der darauf nicht gerade zu achten geübt ist, deutlich entgegentreten, nämlich der Eifer und die Freude, womit sich alle bei der Prüfung betheiligten, und daraus glaube ich mit Sicherheit den Schluß ziehen zu dürfen, daß den Zöglingen mit den erworbenen Kenntnissen auch ein reger Lerntrieb zu eigen geworden ist. Ohne Zweifel ist dieser Impuls ebenso hoch anzuschlagen, wie der Besitz an Kenntnissen selbst, und es muß eben hierin auch wohl der Schlüssel für die so sehr befriedigenden Leistungen gesucht werden.

Zu einer durchaus richtigen Schätzung der gewonnenen Resultate würde eine genauere Einsicht in den Bildungsstand erforderlich sein, welchen die Zöglinge im Durchschnitt beim Eintritt in die Anstalt mitbringen, und demjenigen, der Gelegenheit hatte, hiervon Kenntniß zu nehmen, mußten die Ergebnisse der Prüfung in einem noch günstigeren Lichte erscheinen. Die Zöglinge kommen aus den verschiedensten Gegenden, und es sind lange nicht alle so begünstigt gewesen, einen gründlichen und gediegenen Unterricht in den Volksschulen genossen zu haben. Bei der Aufnahme in die Anstalt kann und darf ja nicht der jeweilige Bildungsstand allein maßgebend sein; es kommt vorzugsweise darauf an, sicher zu stellen, ob der Schüler ausreichend begabt ist und ob er ein gutes Zeugniß über sein bisheriges Verhalten mitbringt. Es kommt daher auch mitunter, doch eigentlich selten vor, daß nach etwa halbjährigem Versuche Zöglinge wieder entlassen werden

müssen und den Eltern der Rath gegeben wird, ihren Sohn lieber einem andern Berufe zu widmen. Gleiche Erfahrung wird wohl bei allen Präparanden-Anstalten gemacht werden.

Referent hat von solchen, die mit dem Leben und Weben in der Anstalt näher vertraut sind, es wiederholt aussprechen hören, daß der freundliche Verkehr der Zöglinge unter einander, die Anhänglichkeit derselben an ihre Lehrer, ihr gesittetes Verhalten insgesammt einen wohlthuenden Eindruck mache; auch der Vorsteher der Anstalt hat schon mehrfach geäußert, daß von Seiten der Zöglinge ihm bisher noch nie ernste Verdrießlichkeiten bereitet worden seien. Hiermit stimmt überein, was in dem gedruckten Bericht von dem Präses des Comité's gesagt ist: „Durch ausdauernden Fleiß, frisches regsames Wesen, wie durch ernsten gottesfürchtigen Sinn haben die Zöglinge uns Freude bereitet. Das Zusammenleben der Zöglinge im Hause, herzlich und ungezwungen, nicht beengt durch steife Gesetzlichkeit und doch getragen und gehalten durch den Geist christlicher Zucht und Ordnung, ist unstreitig von heilsamstem Einfluß sowohl in Bezug auf die Arbeit des Lernens, als auch namentlich auf die erziehliche Einwirkung auf Herz und Gemüth."

Ueber die jetzige Zahl der Zöglinge — 24 — wird das Comité wohl nicht leicht hinausgehen. Sie ist groß genug, um die vorhandenen Lehrkräfte mehr als genügend in Anspruch zu nehmen, wenn nämlich die Schüler nicht nur unterrichtet, sondern auch in den Arbeits- und Uebungsstunden einigermaßen beaufsichtigt und geleitet werden sollen und der freie Verkehr zwischen Lehrern und Schülern namentlich an den Sonntagen und unterrichtsfreien Nachmittagen nicht gar zu kurz kommen soll.

Unter den 24 Zöglingen bilden 7 den älteren Jahrgang, die übrigen 17 sind zu Ostern v. J aufgenommen worden. Die letztere, vergleichungsweise hohe Ziffer mag beweisen, daß es augenblicklich hier nicht an Jünglingen fehlt, welche sich dem Lehrerberufe zu widmen wünschen, wenn nur eine gute und nicht zu kostspielige Gelegenheit zur Vorbildung geboten wird. Es bestehen, wie zu Anfang angegeben, im Regierungsbezirk Düsseldorf schon seit einigen Jahren 4 Präparanden-Anstalten, und keiner einzigen fehlt es unseres Wissens an Zöglingen.

Hätten wir schon vorlängst solche Anstalten gehabt, es würde auch früher an Zöglingen nicht gemangelt haben. Vor wie großem Schaden wäre wahrscheinlich unser heimisches Schulwesen bewahrt geblieben! Welch' ein Verdienst hätten sich namentlich die Pastoren, als die zunächst berufenen Pfleger der Schule, begünstigt durch ihre einflußreiche Stellung in den Gemeinden, durch Einrichtung oder Unterstützung von Präparanden-Anstalten um das Gedeihen der Schule erwerben können! Hätte wenigstens die Regierung außer dem einzigen evangelischen Seminar in Mörs, welches zudem früher jährlich höchstens 18 Lehrer ausbildete, schon vor 30 Jahren noch ein zweites Seminar gegründet! Doch wir wollen heute das alte Klagelied nicht weiter singen, wie drückend uns auch die Unterlassung gewesen ist, und wie traurig uns auch der Gedanke stimmt, daß es so viel besser hätte gehen können, wenn nur das Nothwendigste geschehen wäre! Jetzt dürfen wir uns im Blick auf unsere 4 wohlgeleiteten Präparanden-Anstalten der Hoffnung hingeben, daß in nicht allzu ferner Zeit unser Bezirk die benöthigte Zahl von Lehrkräften in's Feld stellen wird, und daß dieselben — in den Präparanden-Anstalten schon tüchtig für den Seminar-Unterricht vorgebildet — wohl ausgerüstet aus den Seminarien in's Schulamt eintreten werden.

Möge nur das nie übersehen werden: sollen die Präparanden-Anstalten ein wirklicher Segen sein, d. i. ihrestheils zur Hebung des Schulwesens in Wahrheit beitragen, so dürfen sie sich am allerwenigsten daran genügen lassen, überhaupt nur zur Ausfüllung der verhandenen Lücken eine große Zahl von Jünglingen für den Schuldienst zu gewinnen und nothdürftig vorzubilden; sie müssen ihr Ziel auf eine gediegene Geistes- und Charakterbildung ihrer Zöglinge gerichtet sein lassen, und ist es deshalb in hohem Maße wichtig, als Lehrer und Leiter solcher Anstalten stets Männer zu gewinnen, die mit einem reichen Kenntnißschatz eine gute Lehrgabe und edle Gesinnung verbinden. Dann werden sie wirkliche Stätten des Segens sein, auf welchen das Auge jedes Schulfreundes mit Freude ruht, und woran er eine gute Hoffnung für die Zukunft der Schule gewinnt. Otto Biermann.

Geometrischer Anschauungscursus.

Für Mittelschulen, höhere Bürgerschulen und für die obern Klassen der Volksschulen. Von D. Horn, Rector der Präparanden-Anstalt zu Orsoy. Essen, G. D. Bädeker. (Preis 6 Sgr.) Selbstanzeige.

Beschränkt man den geometrischen Unterricht im Wesentlichen auf eine Anleitung zur Berechnung von Linien, Flächen und Körpern, so wird damit in doppelter Beziehung gegen die Anforderungen der Pädagogik verstoßen. Wenn der Schüler die geometrischen Objecte nicht weiter kennen gelernt hat, als zum Zwecke der elementaren Berechnung erforderlich ist, so ruht sein Wissen auf sehr unsicherer Basis. Dann ist mit dieser Behandlung der Geometrie die bildende Kraft dieses Unterrichtsgegenstandes keineswegs hinreichend ausgenutzt. Beide Umstände machen eine andere unterrichtliche Behandlung dieser Disciplin nothwendig.

Auf den Werth der Geometrie für die formale Bildung ist oft genug hingewiesen, namentlich von Herbart. Man würde ihn schon hoch halten müssen, wenn dieser Unterrichtsgegenstand auch nur vor andern geeignet wäre, den Schüler zur Aufmerksamkeit zu erziehen und damit eine der Vorbedingungen alles gedeihlichen Unterrichts zu schaffen. Nirgends verräth sich so deutlich, was nicht klar erfaßt ist, als hier, und nicht nur dem Schüler, sondern eben so dem Lehrer, der durch Fragen leicht feststellen kann, was fehlt.

Zeichnen, Naturgeschichte, Physik, Geographie, überhaupt alle Unterrichtsgegenstände, die mit Formen zu thun haben, bedürfen der Geometrie. Denn ob der Schüler die Form eines Blattes, den Umriß eines Landes, die Lage von Orten, die Theile eines Instruments oder Apparates leicht und richtig erfasse, das hängt wesentlich davon ab, ob es ihm möglichst mühelos gelingt, die vorliegenden Formen auf geometrische zurückzuführen und an diesen zu merken.

Hiernach muß es sich empfehlen, daß das Kind vom ersten Schuljahre an geübt werde, die einfachen geometrischen Formen, auf die sich die im Unterricht behandelten Gegenstände beziehen, in Zeichnungen an der Wandtafel aufmerksam zu betrachten und, so weit es angeht, nachzubilden.

Der geordnete geometrische Unterricht, der etwa mit dem 11. Jahre beginnen könnte, kann zwar an die einzelnen Kenntnisse, die der Schüler hierdurch, wie durch seine Beobachtungen außerhalb des Schulunterrichts, gewonnen hat, schwerlich speciell anknüpfen. Immerhin aber wird ihm durch sie die Erreichung seines

Zieles wesentlich erleichtert und sind die vorhandenen Vorstellungen so viel als möglich zu berücksichtigen.

Daß der geometrische Unterricht der Volksschule nicht nur anschaulich gewonnene Vorstellungen voraussetzen, sondern sich auch in seinem ganzen Gang auf Anschauung, und nur auf Anschauung stützen, sich also der streng mathematischen Entwicklung wie Begründung enthalten muß, sollte keine Frage mehr sein. Wer Schüler unter 15 Jahren Geometrie in streng mathematischer Form gelehrt hat, der weiß, daß dieser Unterricht in den meisten Fällen eben so wenig Verständniß wie Interesse fand, und daß für den Fall gar nichts erreicht wurde, wenn nicht das zur Abstraction erforderliche Material durch reichliche Veranschaulichung beschafft wurde. Doch auch hiermit ist der Erfolg noch nicht gesichert.

In dem oben genannten Hefte glaube ich ein Hülfsmittel geboten zu haben, den wesentlichsten Inhalt der Elementargeometrie auf anschaulichem Wege dem Schüler zu vermitteln.

Es enthält 3 Abtheilungen. In der ersten kommen folgende Körper zur Betrachtung: die Kugel, der Würfel, die Ecksäule, die Walze, die Spitzsäule, der Kegel. Die zweite behandelt nachstehende Flächen: den Kreis, das Quadrat, Rechteck, die Raute, die Rhomboide, das Parallelogramm, Dreieck, Paralleltrapez, Viereck und Vieleck. Die dritte Abtheilung enthält „Constructionen und Berechnungen":

1. Die Linie (A. Gestalt, B. Größe, C. Richtung, D. Lage der Linien, 2. Aufg. über das Dreieck, 3. über das Parallelogramm, 4. zur Berechnung der Parallelogramme und Dreiecke, 5. über Paralleltrapeze und unregelmäßige Vierecke, 6. zum Zeichnen und Berechnen einiger regelmäßigen Figuren. 7. Aehnliche Figuren und Körper. 8. Berechnung der Körper.

Wie man hieraus sehen wird, ist fast genau der entgegengesetzte Weg von dem eingeschlagen, den die Elementargeometrie gewöhnlich zu nehmen pflegt.

Daß in der 1. Abth. die Körper nicht in der Ausdehnung besprochen werden, wie eine eingehende Bekanntschaft mit Flächen und Linien dies möglich macht, wird das Inhaltsverzeichniß schon dadurch andeuten, daß die Körperberechnungen den Schluß des Ganzen bilden. Es soll vielmehr der Schüler an dieser Stelle nicht mehr von den Körpern lernen, als ihn seine Augen lehren.

Mit den Körpern ist begonnen worden, weil 1. das Interesse des Kindes sich ihnen am ersten und leichtesten zuwendet, 2. in concreto Flächen und Linien nur an und in ihnen vorkommen, 3. jede Isolirung der Sectoren des geometrischen Wissenskreises, der Linien, Flächen, Körper, so am sichersten vermieden wird, 4. die Betrachtung der Körper ebenso den Flächen, wie diese den Linien ein reiches Material von Vorstellungen zuführt, so daß kein Object zu eingehender Betrachtung kommt, was nicht wiederholt ist angeschaut worden, und weil 5. in der Anfertigung der Körper aus Papier oder Pappe der Schüler eine Aufgabe erhält, die er nicht nur gern löst, sondern die ihm auch für die gesammte Erfassung des geometrischen Unterrichts von großem Nutzen ist.

Für die Anschauung ist die Kugel der einfachste Körper, wie der Kreis die einfachste Fläche; dazu ist die Kugel unter allen Körpern am häufigsten vom Kinde betrachtet worden; so mußte mit ihr begonnen werden.

Da nur die durch Anschauung und Ueberlegung gewonnenen Vorstellungen rechten Bildungswerth haben, so durfte das Büchlein dem Schüler kein Mittel liefern, das, was er nicht recht weiß, doch sagen zu können. Es enthält darum

nur Fragen und Aufgaben; diese sollen dem Schüler Wegweiser zur Herstellung und Betrachtung der geometrischen Objecte sein und ihn anleiten, sich genauere Kenntniß derselben zu verschaffen. Nur an ein paar Stellen ist eine Lehre nicht anschaulich vermittelt, so z. B. die von der Größe der Kugeloberfläche, und zwar deshalb nicht, weil ich keinen Weg für anschauliche Vermittlung derselben wußte.

Die Beantwortung der Fragen setzt nur voraus, daß der Schüler aufmerksam betrachtet habe. Die Sprache ist zunächst die des täglichen Lebens; die specifisch-geometrischen Ausdrücke, wie parallel, Winkel ꝛc. treten erst dann auf, wenn ihre Bedeutung ist hinlänglich klar gestellt worden. Da diese Ausdrücke bestimmter bezeichnen, was gemeint ist, und ohne ihre Kenntniß dem Schüler eine weitere Beschäftigung mit der Geometrie sehr erschwert wird, so schien mir die Einführung derselben an geeigneter Stelle geboten.

Die Aufgaben zum Construiren und Berechnen sollen dem Schüler dazu helfen, über das Gelernte frei disponiren zu können. Der Weg zur Lösung der in den ersten Abtheilungen vorkommenden Aufgaben ist angedeutet, in der 3. hat der Schüler ihn mehr selbständig zu suchen. Weiter soll auch noch Manches ergänzt werden, was sich erst hier verstehen läßt. Endlich muß auch der Schüler weitere Anleitung bekommen, das erworbene Wissen und Können praktisch zu verwenden. —

Man könnte vielleicht auffällig finden, daß das Büchlein nicht nur für die Volksschule, sondern auch für andere Schulanstalten bestimmt ist. Was sich auf anschaulichem Wege in der dafür disponibeln Zeit für den Schüler der Volksschule vermitteln läßt, das soll ihm geboten werden. Das ist aber dasselbe, was auch der Schüler höherer Schulen bedarf, um dem vorwiegend abstracten Gang des folgenden, wissenschaftlich gegliederten Unterrichts folgen zu können.

Orsoy, 31. Jannuar 1876. Horn

Bitte.

Ich möchte für einen Mitarbeiter am Schulblatt gern Heft 5. Jahrgang 1872 kaufen. Wenn einer der geehrten Leser, der die Hefte nicht binden läßt, dasselbe gegen eine Vergütung von 1 Mark abstehen will, so bitte ich um gütige Anzeige an mich. Otto Biermann in Wichlinghausen.

Angelegenheit des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde.

Nach § 9 der Statuten sollen vor Ablauf des I. Quartals die Beiträge dem Cassirer eingesandt werden. Die Mitglieder und besonders die Agenten werden hierdurch freundlich an diese Bestimmung erinnert.

Der Kassirer: Joh. Hagemann.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte April 1876.

Heuriges und Ferniges.

58.

Einzelne Blicke in die Praxis der Schule.

a.

Wenn man die unterrichtlichen Lehrmittel der Gegenwart mit denen vor 40 bis 50 Jahren vergleicht — und soweit reicht etwa unsere persönliche Erinnerung — welch ein Unterschied und welch ein Fortschritt! Karten, Bildwerke, Sammlungen, plastische Figuren und Instrumente aller Art, wie sie uns in erstaunlicher Mannigfaltigkeit die letzten großen Weltausstellungen in immer steigenden Proportionen vorgeführt haben. Für ein Billiges kann man jetzt selbst ein Tellurium, eine Elektrisirmaschine und vieles für eine gewöhnliche Schule sonst Unerschwingliche haben. Ob dann aber Alles dabei ein wirklicher Fortschritt für die lernende Jugend ist, das ist freilich eine andere Frage. Je mehr fertige Hilfsmittel, desto schneller ist freilich eine Sache herbeigeschafft und desto leichter darnach docirt; ob aber der intensive Gewinn, das eigentliche Bildungsmoment jedesmal um so bedeutender ist, möchte oft in Zweifel zu ziehen sein. Es geht hier zum Theil gerade so wie bei den fertigen Spielzeugen und bei den Mädchen mit den fertigen Puppen, an denen weiter nichts zu thun ist, als sie anzusehen. Der gesunde Trieb im Menschen und Kinde, der selbst etwas schaffen, etwas bilden will, findet dabei nicht immer sein Genüge. Was also Schüler selbst konstruiren, machen oder sammeln können, das sollte man ihnen nicht fertig vorführen. Man hat jetzt für ein Billiges die schönsten Abbildungen aller Blattformen; aber ist es nicht ein größerer Gewinn, wenn die Schüler die Blätter auf ein mit Kienruß und Oel bestrichenes ausgespanntes Leder legen und dann auf schönem Schreibpapier sorgfältig selbst abdrucken! Dieses Selbstschaffen, bei dem man die Sache entstehen sieht, steigert ungleich mehr das Interesse an derselben und zwingt unabweislicher, auf die Einzelheiten zu achten, als dies bei einem fertig vorgeführten Bilde der Fall ist. Ebenso ist es instruktiver. die geometrischen und stereometrischen Figuren in Papier, Karton, Thon oder selbst Holz konstruiren als viel schönere, wenn auch noch so billig, zu kaufen. Der größte Gewinn bei der Anlage eines Herbariums, einer Stein- oder Käfersammlung, ist bekanntlich nicht der schließliche fertige Besitz, der dem Sammler selbst zuletzt ziemlich werthlos wird, sondern das Aufsuchen und Aufbringen der einzelnen Stücke und die Präparirung und Ordnung derselben. Ich konnte deshalb nicht zustimmen, als in einer Lehrmittelausstellung eine Lehrerin gar zu gern eine Sammlung der verschiedensten Arten von farbiger Seide für ihre Klasse gekauft hätte; das mögen die Mädchen sich selber zusammentragen! Was hat der bekannte Autodidakt Valentin Jameray Duval nicht Alles

gelernt und versucht, weil er anfangs allein auf sich selbst und seine Erfindungsgabe angewiesen war! So ist es mit vielem Andern.

Wollten wir vor 30 und 40 Jahren als Schüler Noten haben, so mußte man sich dieselben selbst schreiben; der gedruckten Liedersammlungen gab es sehr wenige. Handschriftlich ging Vieles von Einem zum Andern. Mit Noten für Klavier und Geige war es eben so und Manches, nur in Kupferstichdruck zu haben, bescheidenen Mitteln unerschwinglich. In manchen Seminaren hatte darum auch jeder Zögling die Verpflichtung, ein gewisses Quantum abgeschriebener Noten der Anstalt zu hinterlassen. Mancher arme Schüler verdiente sich durch Notenschreiben nebenbei die Mittel für seine Erhaltung. Aber es gab auch kein liniirtes Notenpapier; man mußte mit dem „Rostral" sich die Linien erst selbst ziehen, und wie leicht mißglückte das! Gewandter ist nach dieser Seite hin unsere Jugend nicht geworden, obwohl ein großer Zeitaufwand jetzt erspart wird. Aber in andern Stücken ist es eben so.

Seit man Schreibhefte mit aller Arten Linien hat, Brief- und anderes Papier mit den verschiedensten Wasserlinien, können oft große Schüler nicht mehr ohne Linien schreiben, während man sonst eine höhere Stufe erklommen zu haben glaubte, wenn man ohne Linien, die man als ein Gängelband ansah, schreiben lernte. Und fehlt denn nun gar einmal, wo Linien gezogen werden sollen, das Lineal, dann ist ein Schüler von heute wieder rathlos, als ob die Schiefertafel, ein Buch oder der Federkasten nicht auch das Lineal vertreten könnten.

Je mehr Hülfsmittel, desto unbehülflicher. Man wird dabei immer wieder an den Unterschied zwischen dem Stadtkinde und dem Bauernsohne, besonders dem Gebirgsknaben erinnert. Ich traf an der Wengener Alp im Berner Oberlande ein Bübchen von 9 Jahren, das schon längere Zeit bei einem „Meister" (Bauern) verdingt war; was thut er da? Er „hirtet und hütet" im Sommer, macht Holz und allerlei Hausarbeit im Winter und besucht dabei in frühen Morgenstunden die Schule; dafür erhält er jährlich 90 Franken, die er den armen Eltern giebt, und zu Weihnacht einen neuen Anzug.

Auffallend ist es mir auch, daß oft Schüler, die bereits zwei, ja selbst drei fremde Sprachen zu lernen angefangen haben, beim Aufschlagen im Wörterbuche über die Reihenfolge der Buchstaben in Verlegenheit kommen, denn sie haben wohl durch Lautiren das Lesen gelernt, aber niemals das ABC aufsagen, vielleicht auch nicht das Buchstabiren, so daß man ihnen zur Nachhülfe jenen plattdeutschen Tagelöhner geben möchte, der mit einer außerordentlichen Gewandtheit der Zunge das ABC hersagte, indem er jedem Buchstaben den Namen*) einer Frucht beifügte, die mit dem betreffenden Buchstaben beginnt.

Ganz gelegentlich: es fiel uns als Knaben nie ein, beim Aufschlagen in der Bibel nach der Seitenzahl zu sehen, man suchte ohne Weiteres das betreffende Buch, das Kapitel und den Vers auf. Darin ist unsere heutige Jugend jedenfalls unbehülflicher geworden — aus nahe liegenden Ursachen, und es macht einen peinlichen Eindruck, wenn man oft ernste christlichgesinnte Leute antrifft, die, wenn sie die Bibel zur Hand nehmen, nicht wissen, ob sie das betreffende Buch im alten oder neuen Testamente suchen sollen. Ein alter Lehrer in Branden-

*) A Appel, B Beere, C Creike (schlehenartige Pfläumchen), D Dattel, F Fige, G Gurke 2c.

burg stellte oft mit seinen Schülern besondere Uebungen im schnellen und richtigen Aufschlagen von Bibelstellen an — ein gewiß nicht tadelnswerthes Verfahren.

b.

In größeren Städten findet sich öfter an Häusern die Inschrift: „Hier ist das Hausiren verboten.“ Die Bewohner müssen wohl allerlei unliebsame Erfahrungen mit herumziehenden Händlern gemacht haben, und wer hätte nicht schon selbst, neben ehrenwerthen Ausnahmen, von wandernden Handelsleuten und Künstlern Ueberrumpelungen erlebt, wobei er schließlich verdutzt die empfangene Waare angesehen und sein dafür bezahltes Geld zurückgewünscht hat? Verkäufer von ganz besonderer Schuhwichse, Optici, Gebildhändler, auf deren Waare die Figuren einfach durch Appretur und Gummi statt durch die Arbeit des Webers hergestellt sind, und wie der Schwindel weiter heißt. Diese Industrie hat sich aber auch schon längst der Schulen bemächtigt und dieselben zu ihren besondern Zielpunkten und Operationsplätzen ausersehen, und das Geschäft scheint im Allgemeinen gut zu gehen, denn mit Hülfe eines bedeutenden Redeschwalls und einer gewissen Ueberraschung weiß sie sich in die Schulen Eingang zu verschaffen und einen immerhin guten oder erträglichen Erfolg zu erzielen. Auch fehlt es nie an menschenfreundlichen Lehrern und Direktoren, welche in einer Zeugnißsammlung, die oft gar zu deutlich die Spuren langer Wanderung und vieler Hände an sich trägt, auch ihren Namen mit einer Empfehlung eintragen. Man sieht, wir denken an die umherziehenden Vorzeiger von allerlei naturhistorischen und andern Merkwürdigkeiten; an Deklamatoren, Bauchredner und Nachahmer von Vogelstimmen, Lehrer der Schnellmalerei und andere Künstler, bis hinab zu den Härzer und andern Bergleuten, die einen armseligen Kasten öffnen, worin an Drahtstiften bewegliche Holzpuppen die mannichfachen Arbeiten im Bergwerk darstellen sollen. In großen Schulen und bei großen Klassen sind sie oft mit einem Zoll von wenigen Pfennigen zufrieden, um das zu dociren oder zu zeigen, was in dieser Art, ihrer Versicherung nach, noch nicht da war. Nicht selten präsentirt man uns Schachteln mit getrockneten Insekten, abgerichtete lebendige Thiere, oder es wird ein Vortrag über das Collosseum zu Rom und die Gladiatorenkämpfe angekündigt, ja ein Franzose kam mit dem Gesuch: Monsieur, erlauben Sie mir, den Fräulein auf dem Platze vor der Schule ein Feuerwerk (feu d'artifice) zeigen zu dürfen. Nachdem wir lange Jahre einzelne zugelassen, Vieles abgewiesen, hat uns die Erfahrung gelehrt, immer vorsichtiger und sorgfältiger darin zu sein, d. h. nur höchst selten oder lieber gar nicht dergleichen Leuten und Dingen Einlaß in die Schule zu gestatten. Das ist die Schule jedenfalls bei der Kostbarkeit der Zeit ihren eigenen Zwecken und der Kasse der Eltern schuldig, und wir können uns nicht genug wundern, wie bereitwillig manche gutmüthige Schulinspectoren die Erlaubniß ertheilen, daß dergleichen in den Schulen ihres Berings gezeigt werden darf, wobei es ja selbstredend dem einzelnen Haupt- oder Klassenlehrer freisteht, für seine Klasse den Einlaß zu verweigern. Man muß, zumal in den Städten, oft daran erinnern, daß unsere Schüler zumeist Sammlung, Concentrirung ihrer Gedanken, nicht etwa Unterhaltung und Zerstreuung in der Schule bedürfen und zu lernen haben. Wenn aber auch manches des auf diese Weise Vorgeführten an und für sich von Werth sein könnte, so gleichen doch die Schausteller meist den Küstern merkwürdiger von vielen Fremden besuchter Kirchen oder den Kastellanen der Schlösser, die gleich-

gültig, schnell und eintönig das so oft Vorgebrachte auch jetzt wieder einmal aufsagen müssen und froh sind, wenn diese Arbeit vollbracht ist. Wenn der Lehrer dann nicht selbst mit eingreift und das Verständniß vermittelt, so gehen die Schüler meist leer aus.

Aber etwas Anderes möchten wir bei dieser Gelegenheit betonen, das ist, mehr als gewöhnlich geschieht, Dinge aus dem Leben, aus der Natur, Kunst und Industrie dem Schüler vorzuführen und zur Anschauung zu bringen. Sonst geht es vielfach so: im Buche weiß man Alles, im Leben kennt man oft wenig oder nichts. Halten wir einmal Umfrage bei unsern Schülern, um uns davon zu überzeugen, wenn dies nöthig sein sollte. Wie viel 12jährige und ältere Kinder haben, auch in kleinen Städten, wirklich schon den Flug und den Gesang der Lerche in der Luft beobachtet und können sie auch sonst von andern Vögeln unterscheiden? Wie viele kennen die Getreidearten auf dem Felde und erkennen schon an der verschiedenen Rinde den glatten Stamm der Buche und den rauhen der Eiche? Wie viele haben schon einen Webstuhl gesehen oder die Arbeit des Töpfers auf der Scheibe, oder haben in Fabriken und industriellen Werkstätten, zu denen man in der Nähe leicht Zutritt hat, sich umgesehen? Was wissen sie durch Anschauung von einer Druckerei oder vom Telegraphen, wie ihn die kleinste Eisenbahnstation bietet? Da müssen wir Lehrer aber unserer natürlichen Bequemlichkeit einen Stoß geben und je und dann einen kleinen Gang mit unsern Schülern machen, der sich reichlich lohnen wird.

Der pädagogische Verein in Berlin hat in einem der letzten Jahre ermittelt, daß von 1000 Kindern in Berlin nur 602 wußten, was ein Schmetterling ist, nur 538 kannten die Abendröthe, 540 wußten nicht, was eine Wiese ist, 640 hatten nie einen Wald, 595 nie ein Getreidefeld gesehen.

Wie mich einst ein Maikäfer verfolgt oder ich den Maikäfer — es kommt auf eins heraus — habe ich oft schon Freunden erzählt, doch mag es auch hier Platz finden. Ich besuchte vor Jahren einen ehrsamen Schuhmacher, der seiner Zeit weit gereist war aus der Rheinprovinz bis hinein in die Schweiz, und nun längst ansässig, Garten und Aecker pflanzte. Er hatte eine Anzahl armer Kinder in Erziehung genommen, und nach diesen hatte ich mich zu erkundigen. Da klagte er, daß es an Gehorsam fehle und das eine oder andere sich oft gar langsam und lahm stelle, wenn es nur eine Flasche Wasser vom Brunnen holen solle. Ich sagte, ohne weiteres Ueberlegen — es war gerade im Monat Mai und mir eben etwa ein Maikäfer am Gesicht durchgeschwirrt —: Ei, wenn der Vater dich gehen heißt, mußt du springen, als ob du so viel Beine wie der Maikäfer hättest — und setzte dann hinzu: Wie viel Beine hat der Maikäfer? — Der große Knabe wußte das aber nicht, und der alte Meister lächelte und erklärte, das wisse er auch nicht, ja Niemand im Zimmer wußte es. Darob verwunderte ich mich gar sehr, und als ich bald nachher eine Reise nach Süddeutschland machte, erzählte ich dort den Fall in einer Erziehungsanstalt großer Mädchen; aber siehe, auch von den Jungfrauen wußte es keine. Meine Verwunderung stieg, und ich theilte sie einem Landmann mit, der große Oekonomie treibt und eine feine sinnige Art zu denken hat. Doch siehe, auch er sagte lächelnd: Wie viel Beine ein Maikäfer hat, das weiß ich auch nicht. — Ich schwieg und verwunderte mich. Aber nach Jahren im Berner Oberlande die Wengerer Alp hinauf wandernd, kam ich wieder auf das Kapitel von dem mich verfolgenden Maikäfer; in der Gesellschaft war auch eine Tochter aus Wupperstadt, (wie

Manche Elberfeld und Barmen zusammen nennen möchten) schlank und hoch aufgewachsen, die dort die Oberklasse einer höheren Töchterschule besucht und, wie sie sagte, Physik treibt. So oft ohne Antwort geblieben, fragte ich denn auch das geistig sehr geweckte Kind nach dem bewußten Maikäfer. Aber sie soll doch nicht etwa wissen, wie viel Beine ein Maikäfer hat? „Ach," sagte sie, „ist das nicht das krabbelige Thier," und dabei überfiel sie ein gewisser Schauder, „das, wenn es Einem in die Haare kommt —" und mit dieser abgebrochenen Exklamation war ihr Wissen am Ende. Aber auch ich will hier Schluß machen. Fiat applicatio! sagte in solchen und andern Fällen mein alter Lehrer. —

* *

Dagegen kam ich bei Basel nach dem der bekannten Chrischona gegenüber gelegenen Ober-Tüllingen in die Kleinkinderschule und fand dort die Decke mit schönen Halmen aller Getreidearten, verschiedenfarbigen Welschkornkolben, verschiedenen Nüssen und andern Früchten behangen. Ein sinniger Landmann, ein warmer Freund der Kleinen und ihrer Unterweisung, war der Stifter und Ordner dieser netten Sammlung. Solche für den Unterricht werthvolle Sammlungen lassen sich ohne besondere Kosten anlegen, wenn man nur Auge und Sinn dafür hat. Und ist es nicht wichtiger, zunächst die Dinge unserer nächsten Umgebung, das, was Feld und Wald, Berg und Thal ringsum bieten, kennen zu lernen, statt erst nach dem Fernliegenden zu greifen! Ersteres muß man doch vor Allem kennen, schätzen und gebrauchen lernen — oder sollte auch hier das unglückliche deutsche Sprüchwort sich geltend machen wollen: „es ist nicht weit her?" Kein Franzose noch Engländer könnte in seiner Sprache solch' ein Sprüchwort haben, wie man es dort auch nicht besonders entehrend ansieht, das Fremde, Ausländische nicht zu kennen. Der bekannte Bischof Eylert speiste einst bei König Friedrich Wilhelm III. „Nun, wie schmeckt Ihnen die Suppe," fragte der König, „und wofür halten Sie den Inhalt derselben?" — Majestät, ich denke, es sind Nudeln, sagte Eylert. Da lächelte der König und sagte: „Nein, es sind indische Schwalbennester, welche mir meine Schwester, die Königin von Holland, geschickt hat; aber," setzte der sparsame Fürst hinzu, „freilich Nudeln thun es auch."

c.

Bei dem, was hier folgt, werden viele Leser sagen: das gehört nicht in das „Ev. Schulblatt." Aber vielleicht gehört es doch hinein. Ein nicht geringer Theil der Lehrer sind ja nicht bloß Lehrer, sondern auch Anstaltsleute, oder sie führen von irgend welchen wohlthätigen Vereinen die Kasse, sammeln für christliche Zwecke. Nun ist bekannt, daß viele dieser Anstalten und Vereine seit einer Reihe von Jahren eine große Ausgabe mehr haben, indem der Staat denselben die Portofreiheit entzog, die meistens sehr viele derselben bis dahin genossen hatten. Auf einen andern Ausfall hat vor Kurzem der bekannte Dichter und Volksschriftsteller Gustav Jahn im Halleschen Volksblatt hingewiesen. Je mehr sich nämlich in unsern Tagen immer mächtiger eine Scheidung der Herzen vollzieht und sich diejenigen, welche keine Gottesoffenbarung wie die Bibel und das Christenthum sie enthält, gelten lassen wollen, denen gegenüber stellen, welche die christliche Wahrheit als das Fundament ihres Lebens betrachten, desto mehr werden die erstern sich auch von der Theilnahme und der Beihülfe an christlicher Liebesthätigkeit zurückziehen, die von ihnen, als die Gegensätze noch nicht so schroff einander

gegenüber standen, wenigstens von philanthropischem Standpunkte aus unterstützt wurde. Ein neuer nicht unerheblicher Ausfall droht vielen Vereinen wie auch dem kirchlichen Klingelbeutel, der doch in den meisten Gemeinden noch den Armen zu gute kommt, aber auch durch unsere neue Reichsmünze. Es ist bereits jetzt schon von vielen Seiten bemerkt worden, daß in Süddeutschland da, wo man mindestens einen Kreuzer steuerte — und eine geringere Münze hatte man kaum — jetzt nur ein Zweipfennigstück gegeben wird; das ist jedesmal ein Ausfall von 6/7 Pf. Reichsmünze. Und ebenso wird in Norddeutschland statt des früher in so großer Menge kursirenden Dreipfennigstückes ebenfalls meist nur ein neues Zweipfennigstück geopfert; das ist ein minus von 1/2 Pfennig Reichsmünze. Da aber sowohl die neuen Zwei- wie Einpfennigstücke bereits in Fülle vorhanden sind, so ist ja kein Hinderniß, statt 3 alter Pfennige 3 neue in 2 Stücken zu geben, beträgt ein plus von 1/2; die gleiche Gabe statt eines Kreuzers gegeben macht ein plus von 1/7 Pfennig. Wir erinnern uns leicht, daß solche Brüche, wenn sie Hunderte und Tausende von Malen zusammen kommen, namhafte Summen geben.

Meine Absicht ist erreicht, wenn wir einmal unsere Aufmerksamkeit auf diesen Punkt und den drohenden Ausfall in den Kassen der Armen lenken. Die Schule ist doch auch noch Erziehungsanstalt. Was hindert Dich, auch einmal in der Rechenstunde ein Exempel aufzugeben, wie viel 1000 Kreuzer mehr sind, als 1000 neue Zweipfennigstücke, oder wie viel 100 Zweipfennigstücke Reichsmünze weniger betragen als 100 alte Dreipfennigstücke. Viel Moral und Ermahnung braucht nicht angeschlossen zu werden. Aber wahr bleibt es doch, was in den Henze'schen Schreibheften als Vorschrift sich findet „die Armen bringen uns Grüße von Gott.“ Brdt.

Der 10. März 1876.

„Sie gehen hin und weinen und tragen edlen Samen, und kommen mit Freuden und bringen ihre Garben:“ das sei der Grundton, der heute bei der Feier des 100jährigen Geburtstages der unvergeßlichen Königin Luise in unsern Herzen wiedertöne.*) Nicht sind es ruhmreiche Schlachten mit ihrem Karthaunendröhnen, nicht ist es der stolze Siegesgang eines königlichen Genius, nicht ist es das mächtige Rauschen der entfalteten Schwingen des preußischen Aars, der seinen Flug nimmt vom Fels zum Meer, was uns heute zu einer vaterländischen Feier vereinigt; — es ist der stille Segensgang einer schlichten, duldenden und leidenden Fürstin, auf den wir feiernd schauen wollen; aber ihr Dulden und Leiden ist verklärt durch den Glauben an Den, dessen Passion die Kirche in diesen Tagen von neuem feiert, ist verklärt durch die lebendige Hoffnung auf den endlichen Sieg des Gottes Zebaoth, dessen Füße nicht wanken in den Ungewittern und der da thronet in seiner Macht und Herrlichkeit von Ewigkeit zu Ewigkeit. Und darum wird ihr Dulden und Leiden zu einem thatkräftigen Wirken und Arbeiten; und die Früchte solcher Arbeit sind uns in den Schooß gefallen. — Sie traten zunächst hervor, als wenige Jahre nach dem Scheiden der Dulderin ein Frühlingsgetose durch die vaterländischen Gauen ging, so mächtig und gewaltig, daß Jedermann das Rauschen der Füße des über den Herrscherstühlen

*) Die Form der Ansprache ist diesem Aufsatze belassen worden.

dieser Erde thronenden Königs zu hören glaubte. Die Freiheit, gläubig, kühn und zart, die sie ersehnt in heißen Thränen, — sie kehrte wieder und erwählte sich die deutsche Art, um sich in ihrer Fülle und ihrem Glanze an ihr und durch sie zu entfalten. — Und heute stehen wir und schauen wie die Träumenden auf die reichen, vollen Garben, die durch den Schweiß der letzten Jahre eingeheimst worden sind. —

Oder ist es etwa ein zu kühner Gedanke, die dermalige Größe des geeinigten deutschen Vaterlandes in Verbindung zu setzen mit den dunkeln Stunden, in denen eine edle deutsche Fürstin den ganzen tiefen Schmerz ihrer Seele zusammenfaßte in die Worte unseres großen Dichters:

„Wer nie sein Brod mit Thränen aß,
Wer nie die kummervollen Nächte
Auf seinem Bette weinend saß,
Der kennt euch nicht, ihr himmlischen Mächte?“ —

Ist es etwa ein zu gewagter Flug der Gedanken, von den Schlachtfeldern Leipzig's und Waterloo's und von den Wahlstätten auf fränkischer Erde, die noch jüngst rauchten von dem Blute der Freiheitskämpfer, unmittelbar nach dem Schmerzenslager im Mecklenburger Lande sich zu wenden, an dem ein trauernder König und zwei hoffnungsvolle Söhne in heißem Seelenschmerze niederknien? — Ich meine es nicht. Die Sänger der Befreiungskriege haben diesen Zusammenhang von Dulden und Wirken, von Sterben und Siegen wohl erkannt und haben durch den Hinweis auf das edle, gebrochene Herz der Landesmutter sich und die Freiheitskämpfer alle immer von neuem angefeuert und begeistert. —

„Rose, schöne Königsrose,
Hat auch Dich der Sturm getroffen?“

so ruft Max von Schenkendorff, der in den innigsten Tönen die Sehnsucht nach der Freiheit und diese Freiheit selbst besungen hat. Der Gedanke aber an die durch den brausenden Wind der Volksschmach gebrochene, einsam glühende Rose fachte die Gluth seines Herzens an; und an ihr entzündete sich die Lohe, die über alle deutschen Lande dahinfluthete, wie ein großes Feuermeer der Begeisterung. — Der jugendliche Dichter von „Leyer und Schwert,“ der beim Erwachen des Lenzes in jenem denkwürdigen Freiheitsjahre sang:

„Zerbrich die Pflugschaar, laß den Meißel fallen,
Die Leier still, den Webstuhl ruhig stehn!
Verlasse deine Höfe, deine Hallen! —
Vor dessen Antlitz deine Fahnen wallen,
Er will sein Volk in Waffenrüstung sehn.
Denn einen großen Altar sollst du bauen
In seiner Freiheit ew'gem Morgenroth;
Mit deinem Schwerte sollst du Steine hauen;
Der Tempel gründe sich auf Heldentod —“

derselbe Dichter ruft die Erinnerung an die heimgegangene Königin wach, wenn er singt:

„Verklärter Adler, länger weile nicht!
Denn Preußens Adler soll zum Kampfe wehen.
Es drängt dein Volk sich jubelnd zu der Pflicht;
Und Jeder wählt, und Keinen siehst du beben,
Den freien Tod für ein bezwungenes Leben. —

Wie einstmals, alle Kräfte zu beleben,
Ein Heil'genbild für den gerechten Krieg

Dem Heeresbanner schützend zugegeben,
Als Oriflamme, in die Lüfte stieg:
So soll Dein Bild auf unsern Fahnen schweben,
Und soll uns leuchten durch die Nacht zum Sieg
Luise sei der Schutzgeist deutscher Sache,
Luise sei das Losungswort zur Rache. —

Und der König, ihr Gemahl! Trat er nicht unter dem Eindruck des herbsten Verlustes, der ihn getroffen, in den Kampf gegen den mächtigen Corsen, wie ein Ritter für die beleidigte Geliebte gegen ihren Beleidiger? — Ernst Moritz Arndt hat das Richtige getroffen, wenn er sagt: „In der stillen, schlichten Erscheinung und Geberde des Königs lag der Ausdruck einer eigenen Traurigkeit: er war der trauernde Ritter, der seine verlorene Geliebte nimmer vergessen konnte. Nie hat ihn der Gedanke verlassen können, seine Königin, seine geliebte Luise sei durch die Wuth und den Jammer der Zeit in der Blüthe ihrer Schönheit hingerafft worden, sie sei durch den Gram über das Unglück getödtet worden. Seit jenem Jahre 1810, wo sie in ihrer Mecklenburger Heimath starb, hat Freude nimmer sein Angesicht mehr überstrahlt; er hat sich selbst des Glückes und der Siege der Jahre 1813, 14 u. 15 kaum mit seinem Volke freuen können, sondern in der stillen Einsamkeit des Schmerzes sich in das eigene Herz zurückgezogen." — Am 10. März 1813, am Geburtstage der unvergeßlichen Luise, hat er das eiserne Kreuz gestiftet, ein tiefsinniges Zeugniß dafür, daß der ausgebrochene Kampf nicht sein sollte ein Krieg, von dem die Kronen wissen, sondern ein Kreuzzug, ein heiliger Krieg. Und nach der glorreichen Leipziger Schlacht ist der erste Gang des Königs aus der Domkirche, wo die Dankesfeier gehalten ward, nach Charlottenburg gerichtet, wo die Königin im Mausoleum ruht. Dort entblößt er das Haupt und legt den Lorbeerkranz auf den Sarg der Geliebten nieder. Und nach der Einnahme von Paris reißt er aus dem Siegesgetümmel sich los, nimmt seinen Weg durch die Schweiz, sucht das abgelegene Colombières auf und hält vor dem Pfarrhause still, wo die Erzieherin seiner seligen Luise wohnt. „Zu ihr kommt der König, ihr zu danken für die Liebe, die sie einst der jugendlichen Prinzeß erwiesen und mit ihr in der Erinnerung an die Heimgegangene sich zu laben." Und auf dem Rückwege unterhält er sich mit dem Adjutanten über die Königin und bedauert, daß sie die Tage des Sieges und der Ehre nicht mehr erlebt hat. Und heimgekehrt, gründet er den Luisenorden zum Andenken an die Königin. —

Und die Söhne der königlichen Dulderin, Friedrich Wilhelm und Wilhelm? — — Sie haben nicht vergessen können die Thränen der Mutter, die der Uebermuth des Feindes und der schmachvolle Verrath im Lande selbst ihr auspreßten; sie haben nicht vergessen können die mahnenden Worte, welche die Mutter nach der unglücklichen Schlacht von Jena zu ihnen sprach: „Ach, meine Söhne, ruft künftig, wenn eure Mutter nicht mehr lebt, diese unglückliche Stunde in euer Gedächtniß zurück; weinet meinem Andenken Thränen, wie ich sie jetzt in diesem schrecklichen Augenblicke dem Umsturze meines Vaterlandes weine! Aber begnügt euch nicht mit den Thränen allein; handelt, entwickelt eure Kräfte; vielleicht läßt Preußens Schutzgeist sich auf euch nieder; befreiet dann euer Vaterland von der Schande, dem Vorwurfe der Erniedrigung, worin es schmachtet; sucht den jetzt verdunkelten Ruhm eurer Vorfahren von Frankreich zurückzuerobern, wie euer Urgroßvater, der große Kurfürst, einst bei Fehrbellin die Niederlage und

Schmach seines Vaters an den Schweden rächte!" — Ist dies Wort nicht eingelöst von den Söhnen?*)

Am 19. Juli 1870 war's, da trat Preußens König in das von dunkeln Trauertannen beschattete Mausoleum bei Charlottenburg, in dem das lebensgroße Bild Luisens, von Rauch's Meisterhand geformt, neben dem Bilde des königlichen Gemahls in carrarischem Marmor in offenem Sarge ruht.

Und er steht in der Kapelle,
Seine Seele ist viel Schmerz.
Drin zu seiner Eltern Füßen
Liegt des frommen Bruders Herz.

An des Vaters Sarkophage
Lehnet König Wilhelm mild;
Und sein feuchtes Auge ruhet
Auf der Mutter Marmorbild.

„Heute war's vor sechzig Jahren,"
Leise seine Lippe spricht,
„Als ich sah zum letzten Male
Meiner Mutter Angesicht.

Heute war's vor sechzig Jahren,
Als ihr deutsches Herze brach
Um den Hohn des bösen Feindes,
Um des Vaterlandes Schmach.

Jene Schmach hast du gerochen
Längst, mein tapferer Vater Du;
Aber Frankreich wirft auf's Neue
Heute uns den Handschuh zu!

Wieder sitzt ein Bonaparte
Ränkevoll auf Frankreichs Thron;
Und zum Kampfe zwingt uns heute
Wieder ein Napoleon!

Tret ich denn zum neuen Kampfe
Wider alte Feinde ein,
Dann soll's mit dem alten Zeichen,
Mit dem Kreuz von Eisen sein. —

Blicke segnend, Mutterauge!
Vater, sieh, dein Sohn ist hier!
Und auch du, verklärter Bruder, —
Heute ist dein Herz bei mir." — —

Zu Charlottenburg im Garten,
Aus dem düstern Fichtenhain
Tritt der König, hoch und mächtig,
Und sein Antlitz Sonnenschein. —

Ist es wirklich zu kühn, die verklärte Landesmutter, die edle Luise, „Thusneldas Kind," in Verbindung zu bringen mit den glorreichen Ereignissen neuerer und neuester Zeit? — O nein, wenn es irgend einem Menschen gelten darf, was der Dichter des Kirchenliedes singt, — von ihr gilt es voll und wahr:

„Sie hat getragen Christi Joch,
Ist gestorben und lebet noch".

Sie hat getragen Christi Joch. — Zwar als sie, die 17jährige Prinzessin, im Jahre 1793 mit ihrer Großmutter, der verwittweten Landgräfin von Hessen-Darmstadt und ihrer jüngern Schwester Friederike sich in Frankfurt a/M. aufhielt, wo der mit dem Vater an den Rhein ziehende Kronprinz von Preußen, Friedrich Wilhelm, sie kennen lernte, — und als bald darauf die Verlobung und die Hochzeit des glücklichen Paares folgte, — und als Luise, getragen von der Liebe und den Glückwünschen der neuen Landeskinder in die Metropole einzog und dann an der Seite ihres hohen Gemahls auf dem Gute Paretz fröhlich waltete als die schlichte deutsche Hausfrau, die Mutter der fröhlich erblühenden Kinder: — da sahe und ahnte man noch nichts von dem Joche Christi und von der Gluth der Trübsal, in der auch die glückliche Königin bewährt werden sollte. — Als aber nach der Zertrümmerung des preußischen Heeres bei Jena und Auerstädt der Mann mit der eisernen Faust und der ehernen Stirn sich der Hauptstadt Preußens näherte und Luise nun fliehen mußte bis in den äußersten Osten des Reiches: da drang ein Schwert durch ihre Seele, und immer neue Nachrichten über die schmachvolle Auslieferung der aufgehäuften Hülfsquellen und Vertheidigungsmittel des Staates an den Sieger, immer neue Kunde von Ver-

*) Diese Worte sind durch Se. Maj. den Kaiser neulich corrigirt worden.

rath der eigenen Landeskinder stürmten auf ihr Gemüth ein, und es war ihr Loos, den Kelch der Trübsal bis auf die Neige zu leeren. Hoffnung und Furcht wogten unaufhörlich in ihrem gepreßten Herzen; und wenn sie genöthigt war, an den von fremden Fürsten veranstalteten Festlichkeiten Theil zu nehmen, wie das z. B. im Jahre 1809 am Kaiserlichen Hofe in Petersburg geschah, so konnte sie an dem Glanze und der Pracht, die ihr zu Ehren entfaltet wurden, sich doch nicht von Herzen erfreuen, denn es nagte der geheime Wurm an ihrem Herzen, und sie fand nur Ruhe und Trost in dem Wahlspruche: „In Gott ist meine Zuversicht." — „Ich bin gekommen," schreibt sie nach ihrer Rückkehr aus Petersburg, „wie ich gegangen. Nichts blendet mich mehr; und ich sage Ihnen noch einmal: Mein Reich ist nicht von dieser Welt!" —

Der Friede von Tilsit, in den Friedrich Wilhelm hatte willigen müssen, besiegelte die Schmach des Vaterlandes; und auch die Selbstverleugnung, mit der Luise von dem Corsen günstigere Bedingungen zu erlangen suchte, hatte nicht zum Ziele geführt. Da begann denn für die fromme Dulderin die Passionszeit ihres Lebens, und sie spricht es wiederholt aus, daß sie mehr und mehr das Wort habe verstehen gelernt: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen!" Und solche Leiden ließen unauslöschliche Spuren auf ihrem Angesichte zurück. „Ihre Augen," schreibt ihr Beichtvater Borowsky „haben den frühern Lebensglanz verloren, und man sieht es ihnen an, daß sie viel geweint haben und noch weinen; aber damit haben sie den Ausdruck einer sanften Wehmuth und stillen Sehnsucht empfangen, die noch besser ist als Lebenslust. Die Blüthen auf ihrem Angesichte sind wohl verblüht, und eine sanfte Blässe umgibt es; aber doch wollen mir die weißen Rosen auf ihren Wangen fast besser gefallen, als früher die rothen." —

Sie hat getragen Christi Joch. — Von Bitterkeit hat man nie etwas bei ihr bemerkt; die Trübsal lehrte sie auf das Wort merken, und sie versenkte sich immer tiefer in die Tröstungen des hehren Psalmbuches. „Nun habe ich mich hineingedacht und hineingefühlt" — so sagt sie eines Tages zu ihrem Beichtvater, „in den köstlichen 126. Psalm. Je mehr ich nachdenke und ihn zu fassen suchte, desto mehr zieht er in seiner Erhabenheit und Lieblichkeit mich an. — Wenn der Herr die Gefangenen Zions erlösen wird, so werden wir sein wie die Träumenden; dann wird unser Mund voll Lachens und unsre Zunge voll Rühmens sein. — Die mit Thränen säen, werden mit Freuden ernten; sie gehen hin und weinen und tragen edlen Samen, und kommen mit Freuden und bringen ihre Garben. — Ich weiß nichts, was meiner Stimmung sich so ernst und milde erhebend und tröstend anschließt, als dies liebe, theure Wort. Der Seelenschmerz, der darin sich ausspricht, ist tief und doch gelassen, ruhig und sanft. Was er wirken und welche Früchte er bringen soll, ist in dem lieblichen Bilde der Saat und Ernte treffend bezeichnet. Die alles Herzeleid tragende und überwindende Hoffnung geht darin auf wie Morgenröthe, und von ferne her hört man schon durch die Unglücksstürme die Psalmen der Ueberwinder. Es wohnt ein Geist der Wehmuth und doch des Sieges, der Ergebung und der frohesten Zuversicht darin: eine Elegie und doch auch ein Hymnus, ein Hallelujah mit Thränen! Ich schaue diesen Psalm an, wie man eine schöne Blume anblickt, auf der ein klarer Thautropfen im Morgenlicht glänzt; gelesen und wieder gelesen hat er auch meinem Gedächtniß sich tief eingeprägt."

So den Blick in die Zukunft gerichtet, hörte die leidende Königin im Geiste

schon Lob- und Siegesgesänge der kommenden Tage. Ihr Freiheitssehnen nahm die Schwingen des Adlers und hob sich empor über die bedrängte Welt zu dem hehren Himmelszelt, wo die Sterne Gottes ihre Freiheitsbahnen wandeln; sie ahnte den Tag der Garben, der einst kommen sollte. —

„Sie hat getragen Christi Joch.“ — Ob sie wohl, als sie nach langer Abwesenheit am 23. Decbr 1809 wieder in Berlin einzog, die Ahnung hatte, sie werde nicht lange mehr die tröstende Geleiterin ihres Gemahls sein? — „Eins weiß ich,“ schrieb der Dichter Fouqué damals, „diese himmelblauen, klaren Augen wurden von Thränen getrübt; geweint haben sie um unsern Dank. Wir müssen kämpfen und sie freudig leuchten sehen um unsere Siege.“ — Ostern 1810 feiert die Königin das heilige Abendmahl in der Vorahnung, daß es das letzte Mal sei und daß sie bald kommen werde zum Abendmahl des Lammes. — Im Juni reist sie zu den lieben Verwandten nach Mecklenburg, mit Todesahnung in der Seele. Mit der Großmutter spricht sie über die Kinderjahre, wo der Sonnenglanz der Hoffnung noch auf dem Leben lag, — über die eigenen Kinder, deren Zukunft sie, fast wie in prophetischem Schauen, darlegt. Da tritt ihr der Engel des Todes entgegen und wirft sie auf's Krankenlager, von dem sie nicht mehr erstehen sollte. Noch ist es ihr vergönnt, den theuren Gemahl und die beiden ältesten Söhne zu sehen und zu segnen. — Die Brustkrämpfe treten immer heftiger auf. „Herr Jesu, kürze meine Leiden!“ so betet sie, — holt noch einmal tief Athem und — ihre Seele war erlöst. Es war am 19. Juli. — Die Schnitter zogen eben aus mit ihren Sicheln, um die Halme, die von den gefüllten reifen Aehren zur Erde niedergebeugt wurden, zu mähen; die Erntelieder der Schnitterinnen ertönten auf den Erntefeldern Brandenburgs; — — da schallt in den frohen Gesang die Todtenglocke und verkündet den Heimgang der Landesmutter, die in den Herzen aller Unterthanen einen Platz sich erworben hatte. Der Dichter Fouqué giebt solchen Gedanken Ausdruck, wenn er singt:

Die Halm' und Aehren winken
Uns reich und mild;
Die hellen Sensen blinken;
Die Garbe schwillt.

Da wollen wir beginnen
Den Erntesang.
Ach, aber mitten innen
Schallt Glockenklang.

Die Trauerglocke läutet
Vom Dorfe her.
Wir wissen, was es deutet:
Sie ist nicht mehr.

Zwei Augen ruhn im Grabe,
So fromm und blau,
Und auf die Gottesgabe
Fällt Thränenthau.

„Sie hat getragen Christi Joch, ist gestorben und lebet noch!“ — Wenn einmal droben offenbar werden wird, wieviel ein Jeder wiegt in Gottes Wage, wenn offenbar werden wird, von wie großem oder geringem Einfluß auf die Zeitgenossen jeder der Großen und Kleinen hier auf Erden gewesen ist, dann wird auch offenbar werden, daß Preußens edle Königin Luise von weitreichender Bedeutung gewesen ist für die Gestaltung der Lebens im deutschen Vaterlande an Fürstenhöfen und in Bürgerhäusern für länger als ein Jahrhundert. Sie hat

in einer Zeit des sittlichen Verfalls, wo alle Bande der Zucht in den höhern gesellschaftlichen Kreisen gelockert und gelöst waren, in edler Einfalt, Demuth und Sittenreinheit das Musterbild eines christlich deutschen Familienlebens dargestellt, woran das zerfallene Heiligthum des deutschen Hauses auf's Neue wieder sich aufrichten konnte.

Die Familie: das ist des deutschen Volkes Hort und theuerstes Kleinod. Ludwig XIV. hatte die deutsche Familie und damit die deutschen Sitten vergiftet; Friedrich Wilhelm II. ging in denselben Bahnen einher; — da war es ein unberechenbar großer Segen, daß ein Fürstenpaar auf den Thron kam, zu dem das ganze Volk wie zu einem hohen Muster der Sittenreinheit emporblicken konnte; denn der Segen kommt von oben. „Versailles und Paretz: — welche Gegensätze! Dort Ueppigkeit, Stolz, Glanz und Prunk, — hier Einfachheit und frommer, zufriedener Sinn. An Versailles mußte das Gericht Gottes sich offenbaren; es lag um diese Zeit in Trümmern. — Auch in Preußen ging eine Sichtung durch das Land; aber die Erneuerung des Volkslebens vollzog sich in den höchsten Regionen; und diese Erneuerung ging durch alle Kreise hindurch, so daß wir noch jetzt zehren von dem Segen dieser großen Buß- und Segenszeit. —

„Es war etwas Typisches in der Königin Luise. Deutschland sieht in ihr sein eigenes bestes Wesen ausgeprägt zur schönsten persönlichen Erscheinung, die Liebe zum Vaterland und zur Freiheit, die Freude an der Dichtung, die Lust an der Häuslichkeit und dem Familienleben, die tiefe für alle Gaben Gottes dankbare Frömmigkeit." Darum immer von neuem die Bewährung des Liebeswortes: Sie ist gestorben und lebet noch!" — Und ist nicht die Feier heute auch deß Zeuge: Sie ist gestorben und lebet noch!? — Fouqué, Körner, Schenckendorf, Arndt, Follen und viele andere Dichter haben ihre Leiern gestimmt zum Preise der edlen Dulderin; — unser ist die Pflicht, mit edler Pietät ihrer zu gedenken und zu wirken, daß ihr Glaube und ihre Hoffnung in dem deutschen Volke eine Stätte behalten mögen. Uns Allen soll die heutige Feier eine Mahnung sein, zu wirken und zu zeugen durch Wort und Wandel von dem Glauben und der Hoffnung der vollendeten Fürstin, die unserm deutschen Vaterlande in dieser ernsten Zeit die Mahnung zuruft: „Halte, was du hast, auf daß dir Niemand deine Krone raube!" — Friede über ihrem Grabe! Gesegnet bleibe ihr Gedenken! —

„Siehe wir preisen selig, die erduldet haben. Ihre Geduld haben wir gehöret, und das vom Herrn ihr bereitete Ende haben wir gesehen; denn der Herr ist barmherzig und ein Erbarmer."

—n.

Neue Zeichenhefte.

(Von Lehrer O. Schäffer.)

Schon öfter sind in Lehrerversammlungen und auch im gegenwärtigen Blatte Stimmen laut geworden, die verlangen, daß das Zeichnen in der Elementarschule nicht mehr allein um seiner selbst willen, sondern auch zum Nutzen für andre Fächer getrieben werde. In den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872" sowie in dem von der Königl. Regierung zu Düsseldorf entworfenen „Unterrichtsplan für 3 klass. Schulen" ist bestimmt, daß der Unterricht in der Raumlehre mit dem Zeichenunterricht in Verbindung zu setzen sei. In dem Unterrichtsplan heißt es ferner, daß u. A. auch die Apparate, welche in der Naturlehre zur Besprechung kommen, gezeichnet werden sollen. Offenbar ist in

diesen Forderungen dasselbe Princip zu erkennen. Die gegenseitige Unterstützung von Sachunterricht und Zeichenunterricht betreffend ist im 18. Bande dieses Blattes (S. 417—22) ein Aufsatz enthalten, den ich hier vollständig einschalten könnte. Band 19 (S. 132) findet sich folgende Stelle über denselben Gegenstand: „Das Zeichnen nöthigt bestimmter, wie alles Andre, zu einem genauen und scharfen Anschauen; es dient ferner besonders zum Einprägen des Angeschauten. Es ist darum sehr thöricht, wenn ein Lehrer die Dienste, die ihm das Zeichnen gewähren kann, unbeachtet lassen will.“ — Es wird immer mehr anerkannt, welch einen enormen Vortheil das Zeichnen den andern Unterrichtsfächern gewähren kann. Schon vor Jahren hatte der Unterzeichnete mit dem Herausgeber dieses Blattes über diesen Gegenstand verhandelt und war von ihm veranlaßt, Vorlegeblätter zu entwerfen, die diesem Zwecke entsprächen. Später wurde mir von der hiesigen Lehrerconferenz der Auftrag ertheilt, für unsre Elementarschulen einen Zeichencursus auszuarbeiten, und so sind denn Zeichenhefte entstanden, die dem Unterricht in der Naturlehre und der Raumlehre, besonders aber der Naturbeschreibung, dienen werden.

Neben diesem Zweck darf aber nie außer Acht gelassen werden, daß auch das Zeichnen an und für sich keine Einbuße erleide! Mit dieser Bedingung ist natürlich eine sehr bedeutende Einschränkung gegeben, und besonders bei Aufstellung eines Zeichencursus wird damit dem unausbleiblichen Gelüste nach möglichster Vollständigkeit und Gründlichkeit eine Grenze gesteckt. Die deutsche Gründlichkeit — und die allzugroße Gelahrtheit — machen gar zu häufig die beste Arbeit für die Schule unbrauchbar. Ich erinnere an die Schul-Wandkarten, die alles Mögliche bieten sollen und gerade darum unzweckmäßig sind. —

Es ist unmöglich, daß z. B. aus der Naturbeschreibung sämmtliche Gegenstände, die im Unterrichte vorkommen, gezeichnet werden könnten, noch weniger sind sie alle in einem Zeichencursus unterzubringen (neben vielen andren nothwendigen Sachen), einfach weil dies ein Riesenunternehmen werden mußte, das ungeheures Kapital erforderte und doch von keinem Schüler in etwa 5 Jahren ganz benutzt werden könnte.

Es ist immer nur festzuhalten:

Alles, was der Schüler zeichnet, soll 1. um seiner selbst willen schon werth sein, daß es gezeichnet werde und soll 2. dem Zeichenunterricht an und für sich dienen.

Letzterem Zweck wird jedenfalls weit mehr gedient, wenn man den Schüler sich üben läßt an solchen Gegenständen, die für ihn Interesse haben, und nicht an sinnlosen Figuren. Sehe man nur die Zeichenhefte an, in denen die Kinder auf jeder Seite ein Dutzend Rechtecke nachbilden müssen, wie da die letzten gewöhnlich viel schlechter werden als die ersten. Diese Figuren sind fast Seite für Seite gleich sinnlos und langweilig, sind aber bequem gewesen für den, der sie erfunden und daran den Stufengang für das Zeichnen aufgestellt hat. Warum sollen die Kinder nicht wirkliche Gegenstände zeichnen von der primitivsten Darstellung anfangend bis zu genauerer Ausführung? In einigen Lesebüchern findet man auch schon solche Vorlagen. Unter bestimmten Gegenständen die Auswahl so zu treffen, daß ein Stufengang vorhanden, ist aus vielen Gründen nicht so leicht. Bald ist die Figur zu complicirt und paßt nicht für die Stufe, bald gibt sie ein zu unschönes Bild; bald darf sie nicht neben einer andern auf demselben Blatte stehen, weil beide nicht in ein richtiges Größenverhältniß zu einander gebracht werden können; bald hat man die Qual wegen der Wahl unter verschiedenen Gegenständen, die ihrer Form wegen wohl paßten aber doch nicht

alle aufgenommen werden können rc. Fassen wir einmal zusammen, welche Forderungen nach dem bisher Gesagten an den Zeichencursus gestellt werden. In 1. Linie dient er dem Zeichenunterricht im Allgemeinen; zweitens gewährt er dem Sachunterricht eine bedeutende Unterstützung; 3. sind alle sinnlosen Figuren zu vermeiden, und 4. sei ein richtiger Stufengang vorhanden.

Nun kommt aber noch Eins hinzu.

In den Eingangs erwähnten „Allgemeinen Bestimmungen rc." und dem „Unterrichtsplan" wird besonders betont ein „gewerbliches Zeichnen."

Was hat man eigentlich unter gewerblichem Zeichnen zu verstehen? Es wird wohl deßhalb so genannt, weil es dem Gewerbe nützen soll, d. h. wohl hauptsächlich allen solchen Gewerben, bei denen die Form ihrer Productionen eine Hauptrolle spielt, also etwa dem Baumeister, dem Schreiner, dem Maurer, dem Töpfer, dem Anstreicher, dem Schneider, dem Schuster, den Schmieden rc. Aber wie sollen diese durch den Zeichenunterricht Nutzen ziehen? Der Nutzen, den überhaupt die Uebung des Auges und der Hand gewährt, kann nicht gemeint sein, denn Augenmaß und Hand wird durch jedes Zeichnen geübt. Auch die Gewöhnung an sauberes, peinlich genaues Arbeiten muß und kann bei jedem Zeichnen (ja schon beim Schreiben) erstrebt werden. Auch die Art der Darstellung, ob einfache Umrisse oder Schattirung, ebenso wenig die Art der Ausführung, ob mit Stift, Feder oder Pinsel, wird damit gekennzeichnet, sondern nach meiner Meinung sollen die Schüler durch das Zeichnen gewerblicher Gegenstände diese Dinge sowohl wie die Abbildungen verstehen lernen, an der geschmackvollen Form ihren Geschmack bilden und also schon für ihren späteren Beruf vorbereitet werden. Die Vorlagen müßten demnach sehr mannigfaltig sein, wenn jedes Gewerbe berücksichtigt werden soll*), oder aber, da ja die Volksschule keine Fachschule für eine specielle Berufsart ist, sie müßten sich auf solche Gegenstände beschränken, die für alle Gewerbe gemeinsam wichtig wären. Da wüßte ich übrigens nur die Ornamente anzugeben, weil die der Baumeister, Schreiner, Anstreicher, Schmied, Gießer und noch mancher Andre verwerthen kann.**) Die Ornamente sind aber schon recht schwierig zu zeichnen, namentlich durch ihre genaue Symmetrie, und so könnte in der Volksschule nicht mancher Schüler davon Gebrauch machen. Andre Gegenstände könnten aber fast nur demjenigen Gewerbe nützen, dem sie entnommen sind. Das Zeichnen der Remscheider Waaren würde also nur einem hiesigen oder einem Märkischen Werkzeugfabrikanten von speciellem Nutzen sein, und selbst das ist noch fraglich, weil z. B. der Feilenschmied nichts als Feilen schmiedet und der Bohrschmied nur Bohrer fabricirt. Nun kommt noch hinzu, daß alle solche Gegenstände ausgeschieden werden müssen, die eine ausführliche Erläuterung nöthig machen. Gewerbeschüler und Schüler der Fortbildungsschule, die über Gegenstände, die sie zeichnen, auch gleichzeitig unterrichtet werden, können diese mit Gewinn zeichnen. Erhält eine Klasse Unterricht in Maschinenkunde und zeichnet die dazu gehörenden Maschinentheile, so ist das ganz dasselbe, was ich auch für die Volksschule verlange: Der Unterricht erläutert die Zeichnung und diese wiederum den Unterricht.

*) Gewöhnlich wird in Gewerbeschulen das Maschinenzeichnen, das Zeichnen der Ornamente, die Gegenstände aus dem Baufache und der Weberei in erster Linie getrieben, und zwar wird das Eine oder Andre besonders betont, je nachdem es demjenigen Industriezweige nützen soll, der in der Gegend vorherrscht.

**) Leider muß ich auch da noch eine Einschränkung machen. Die zierlichen, künstlichen Stücke läßt sich der Handwerker aus irgend einer Fabrik kommen. Was braucht er dabei überhaupt sogen. gewerbliches Zeichnen?

Ich möchte nun wohl behaupten, daß der Nutzen des sogen. gewerblichen Zeichnens für die Volksschule ziemlich illusorisch ist. — Ich war indessen gezwungen, das gewerbliche Zeichnen in meinen Zeichenheften besonders zu berücksichtigen. Glücklicherweise konnte das geschehen in besonderen Heften (IV B u. V B), so daß der Cursus, wie er ursprünglich ausgearbeitet war, nicht dadurch geändert wurde. Diese beiden Hefte enthalten hauptsächlich Artikel aus der hiesigen Werkzeugfabrikation und einige Ornamente. Die Werkzeuge sind nicht perspectivisch, sondern geometrisch angestellt, in Ansichten von oben, von der Seite und im Durchschnitt; manche mit genauer Angabe des Centimetermaßes, alle ohne Schattirung, höchstens mit Andeutung des Schattens durch stärkere Linien. In dieser Weise werden nämlich auch die Zeichnungen solcher Gegenstände von den Technikern an großen Fabriken und Eisenbahnwerkstätten angefertigt und bei Bestellungen mit eingesandt. Häufig können die Handwerker aus diesen Zeichnungen nicht recht klug werden, und es soll daher auch Zweck dieser Vorlagen sein, die Schüler mit solchen Zeichnungen vertraut zu machen.

So wäre ich denn schon in die Beschreibung einzelner Hefte hineingerathen; fange aber besser von vorne wieder an.

Der ganze Cursus besteht (die beiden erwähnten Hefte für gewerbliches Zeichnen mitgezählt) aus 8 Heften, im Ganzen 94 Blätter.

Heft I enthält (außer einigen Blättern Vorübungen) die Umrisse wirklicher Gegenstände, Tische, Schränke, rc in einfacher, man kann sagen, typischer Darstellung. Diese Figuren sind in Quadrate oder in Rechtecke gezeichnet, deren Seiten durch Theilpunkte in 2, 4, auch wohl 3 und mehr gleiche Theile getheilt sind und damit die Hauptpunkte der Figur bestimmen helfen. Oefter sind die Letzteren schon angedeutet, in dem folgenden Quadrat dagegen weniger, bis etwa im 4. der Schüler das Ganze selbstständig machen muß. Durch das Aufsuchen dieser Punkte wird eine Grundübung beim Zeichnen (die etwa mit dem Tonleiterspielen beim Klavierunterricht zu vergleichen ist) stets wiederholt, die Uebung des Augenmaßes.

Heft II enthält geradlinige Figuren mit Andeutung des Schattens durch stärkere Linien. Einige Figuren werden nach gegebenem Maßstabe vergrößert, andre nach Andeutung der wichtigsten Theilpunkte. Auch sind in diesem Hefte an einigen Figuren die wichtigsten perspectivischen Hülfslinien angewandt, um wenigstens die Schüler auf die Verkürzung der entfernteren Linien aufmerksam zu machen.

Die beiden ersten Hefte können sowohl mit Hülfe des Lineals als aus freier Hand ausgeführt werden. Man kann beide Uebungen machen lassen, wenn man die leere Seite nebenan noch benutzen will.

Mit Heft III treten die gebogenen Linien auf, zunächst in einigen Vorübungen, dann in der Darstellung wirklicher Gegenstände. Auch in dies. Heft sind einige Vorlagen zum Vergrößern.

Die Hefte IV A, V A und VI enthalten außer der Darstellung einiger geometrischer Körper und außer einigen Landschaften fast nur Gegenstände aus der Naturbeschreibung und Naturlehre. In Heft IV wird dem Schüler noch wie in den beiden ersten Heften durch einige Punkte und Andeutungen eine Erleichterung gewährt; in Heft V fällt dies fort.

Der Inhalt der Hefte IV B und V B ist schon vorher angegeben. Zur Uebung mit der Ziehfeder können sie jedem Schüler dienen.

Da die Form Hauptsache ist, so sind die Figuren der 5 (resp. 7) ersten

Hefte ohne Schattirung. Diese tritt erst auf in Heft VI und zwar in deutlichem Strichschatten, der den Schüler zu sauberem Arbeiten nöthigt. Die Zeichnungen sind genau nach der Natur oder nach guten Abbildungen angefertigt und sind daher ganz correct.

In Folgendem gebe ich eine Uebersicht von dem Inhalt der letzten Hefte, die dem Sachunterricht dienen.

Aus der Naturbeschreibung sind aufgenommen:

12 Blattformen (Ahorn, Buche, Kastanie, Eiche und A.).

Blüthenformen (Glockenbl., Taubnessel, Besenginster, Schneeglöckch., Haferblüthe und A.).

Früchte (Ahorn, Storchschnabel, Eichel, Bärenklau und A.).

Pflanzen (Hundsrose, 3-farb. Veilchen, Malve, Ehrenpreis, Geisblatt, Herbstzeitlose, Pilze.).

Insecten (Ligusterraupe und Puppe, Hirschkäfer.).

Fische (Hecht, Aal, Forelle, Karpfen.).

Amphibien (Frosch und Kaulquappe, Eidechse.).

Vögel (Spatz, Zaunkönig, Schwalbe, und außerdem die verschiedenen Vogelfüße).

Aus der Naturlehre kommt vor:

Saugpumpe, Feuerspritze, Luftpumpe, Schieberventil der Dampfmaschine, Gasometer, Dezimalwage, Thermometer, Luftballon, Geige, Augapfel.

Aus der Raumlehre sind folgende Körper aufgenommen:

Würfel, Prisma, Pyramide, Walze, Kegel.

Schließlich noch eine Bemerkung. Wenn ich in vorstehenden Zeilen durch weitläufige Erläuterung über das Warum und Wie der Stoffauswahl in meinen Heften dieselben den Collegen empfehlen will, so will ich damit doch nicht gesagt haben, ohne solche Hefte ließe sich kein Heil im Zeichenunterricht erwarten. Aber ebenso wenig mag ich das Zeichnen nach Vorzeichnungen des Lehrers an der Wandtafel für das allein Richtige bezeichnen. Was man darüber behauptet, scheint mir mehr Meinung als Erfahrung zu sein. Dieses Unterrichtsfach ist erst zu kurze Zeit in unsre großen Volksschulklassen eingeführt. Sehr viele Lehrer sind wirklich nicht im Stande, genügend vorzuzeichnen und werden daher solche Hefte nicht entbehren können. Aber auch selbst gute Zeichner werden sie mit Nutzen gebrauchen. Bis dato habe ich auch keine Hefte gebraucht, sondern nur auf die Schreibtafel zeichnen lassen nach einem Vorzeichnen auf der Wandtafel. Ich habe gefunden, wenn alle Schüler gleichzeitig dasselbe zeichnen mußten, so erhielten die schwächsten selten eine für sie passende Vorlage, dagegen die bessern Schüler zu leichte Arbeit. Die Letzteren waren mir oft zu rasch fertig und die Andern blieben in der Arbeit stecken. Somit war Beiden nicht recht gedient. Außerdem waren bei manchen Figuren die Einzelheiten den entfernt sitzenden Kindern nicht deutlich. Ich werde von nun an abwechselnd das Eine thun und das Andre nicht lassen.

Der Preis der beiden ersten Hefte ist 40 Pfg., der beiden (resp. 3) folgenden 50 Pfg., der letzten 60 Pfg. Bei größeren Bestellungen, die der Rendant unserer Wittwenkasse, der emerit. Lehrer Eversberg in Remscheid entgegennimmt, wird selbstverständlich Rabatt bewilligt.

Bliedinghs. Ende Novbr. 1875. O. Schäffer.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Mai 1876.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Ein wichtiger Grundsatz aus der Lehre von der Schuleinrichtung.

(Von Hauptlehrer B. in B.)

Der gemeinte Grundsatz heißt:
In der Einrichtung und im Leben einer Schulanstalt muß der Characterzug der Familienhaftigkeit deutlich ausgeprägt sein.

Man kann auf diese Wahrheit durch die verschiedensten Betrachtungen geführt werden, und dies ist ein Beweis mehr dafür, daß sie wichtig und bedeutsam ist.

Die Leser wollen es mir gestatten, diesmal von einem Gesichtspunkte auszugehen, der anscheinend zu dem erwähnten Grundsatze in keiner, oder doch nur in sehr entfernter Beziehung steht. Ein näheres Eingehen wird dennoch einen innigen Zusammenhang deutlich erkennen lassen.

Der Blick soll vornehmlich auf die äußere Einrichtung der Schulen gerichtet werden. Allein die Frage nach der besten äußern Einrichtung läßt sich nicht richtig beantworten, ohne zugleich auch das innere Schulleben, insbesondere die Schularbeit, genauer zu besehen. Die Betrachtung wird deshalb an manchen Stellen auch in dies innere Gebiet hinübergreifen.

Das Ev. Schulblatt brachte im vorigen Jahre (Nr. 14) eine Arbeit, welche aus dem allgemeinen Thema: „Zucht — Züchtigung“ die Frage hervorhob und zu beantworten suchte, ob in der Volksschule die Anwendung körperlicher Strafen zulässig sei.

Die Besprechung untersuchte zunächst, woher es komme, daß gegen dieses Zuchtmittel im Publikum allgemein eine so große Abneigung vorhanden sei. Zur Erklärung dieser Thatsachen verwies sie auf zwei Gründe. Erstlich habe der Lehrerstand in der Gesammtheit durch den Mißbrauch dieses Zuchtmittels von Seiten einzelner seiner Glieder diese Abneigung mit verschuldet. Zum Andern aber sei nicht zu verkennen, daß die herrschende Zeitströmung die Erziehungsfrage zu oberflächlich erfasse und in ihrer Unklarheit über das Wesen und das Bildungsziel des Menschen in der Wahl der Erziehungsmittel einem falschen Humanismus huldige, der vor aller ernsten, straffen Zucht zurückschrecke.

Beide Gründe aber seien für die Schule nicht maßgebend. Der Mißbrauch hebe den rechten Gebrauch nicht auf. Sodann habe die Schule ihr Verfahren nach höheren, festen Normen zu bemessen; der vielfach irregeleiteten öffentlichen Meinung gebühre hier die richterliche Entscheidung nicht.

In der heiligen Schrift seien die, für eine gesunde Erziehung maßgebenden Grundsätze gegeben. Von einer wahren Hochachtung vor der Würde und Hoheit der Kinder durchdrungen, protestire sie in zahlreichen Aussprüchen gegen jede schwächliche Erziehungsweise und mache es den Erziehern zu einer Gewissenspflicht, den Verkehrtheiten der Jugend nöthigenfalls auch mit strengen Körperstrafen zu begegnen.

Auf Grund solcher klaren, biblischen Stellen sei unter Umständen auch in der Schule die Anwendung von Körperstrafen nicht nur zulässig, sondern sogar geboten, und demgemäß müsse die Schule das Recht, auch in dieser Weise Zucht zu üben, voll und ganz für sich in Anspruch nehmen.

Soweit der erste Artikel. Es braucht dem nachdenksamen Leser nicht erst gesagt zu werden, daß dieses Recht nur unter bestimmten Voraussetzungen anerkannt werden kann.

Auf der Hand liegt schon der gewichtige Einwurf, daß die Befugniß, körperlich zu strafen, in der heiligen Schrift als ein Familienrecht auftrete, und es dürfe doch noch gefragt werden, ob es zulässig sei, die Aussprüche der biblischen Autoren ohne Weiteres auch auf die Erziehung durch die Schule zu übertragen.

Das ist sehr wahr. Der Vater steht seinem Kinde, der Lehrer nur seinem Schüler gegenüber. Welch bedeutsamer Unterschied! Schon vermöge des natürlichen Lebenszusammenhangs ist das Verhältniß zwischen Eltern und Kindern eins der innigsten auf Erden. Es wird durch die Liebe, diese geheimnißvolle, tief innerliche Wirkenskraft aller erziehlichen Thätigkeit, geregelt und verklärt. Diese gegenseitige Liebe erhält zudem täglich neue Zuflüsse durch die tausendfachen Beziehungen des Familienlebens, welches so viel Gelegenheit bietet, den Liebestrieb zu bethätigen und dadurch zu kräftigen und zu beleben.

Lehrer und Schüler hingegen sind sich zunächst völlig fremd. Ein auch nur annähernd inniges Verhältniß muß sich zwischen ihnen erst allmählig anbahnen; es muß sich von Grund aus neu bilden und wird auch im günstigsten Fall nie so vollkommen werden.

Wir Lehrer werden wohl unser Lebenlang daran zu lernen haben, unsern Schülern eine väterliche Zucht angedeihen zu lassen. Sehr sinnig und zart winkt der Rückert'sche Spruch darauf hin:

„Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich,
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich."

Es ist also so: Im Vergleich zu Vater und Mutter ist der Lehrer für sein Erzieheramt mangelhaft ausgerüstet, obgleich für diesen Mangel geeigneten Orts auch Rath ist (Ps. 81, 11. Jak. 1, 5.). Allein soll ihm um deßwillen die erziehliche Einwirkung verwehrt und dürfen ihm daraufhin die Mittel zur Erreichung erziehlicher Zwecke verweigert werden?

Im tiefsten Grunde liegt die Entscheidung in der Antwort auf die Frage, ob wir Lehrer uns in aller Bescheidenheit dafür halten dürfen, daß wir zu diesem Dienst berufen sind. Es kommt dabei freilich weniger darauf an, daß die Obrigkeit uns ordnungsmäßig in unser Amt gewiesen hat, als vielmehr darauf, daß unser christliches Gewissen uns unsere Berufung bezeugt.

Wie zwischen den erziehenden Personen — den Eltern und dem Lehrer —, so besteht gleicherweise auch zwischen den Instituten — der Familie und der Schule — selbst im günstigsten Fall ein weit greifender Unterschied.

Die Familie hat vor der Schule viel voraus, so viel, daß selbst ein Claus Harms zu dem bekannten Ausspruch kommen konnte, zu erziehen sei der Schule schlechthin unmöglich. Ihr stehen bei einer geringeren, im Vergleich zur Schule verschwindend kleinen Anzahl von Zöglingen ungleich mehr Erziehungsmittel und ein ununterbrochener, größerer und nachhaltigerer Einfluß zu Gebote, als die Schule jemals haben kann. Und bei den geringeren Mitteln sieht die Schule Schwierigkeiten vor sich, welche die Familie in dieser Art gar nicht kennt: Klassenunterricht, Disciplin 2c. Es ist nicht Absicht, diesen Gedanken hier weiter auszuführen; wir wollen nur auf die Thatsache den Finger legen, daß die Familie nach dem Urtheil unserer sachkundigen Gewährsmänner trotz dieser großen Vortheile des Rechtes, körperlich zu strafen, bei der Erziehung benöthigt ist. Wie sollte alsdann die Schule seiner entrathen können?

Fragen wir hier, wie vorhin, nach der Berufung, so kann die Schule auch hierüber weder Brief, noch Siegel aufweisen. Wir sind gewohnt, die Schule, wie auch die Kirche, für eine von Gott gewollte Anstalt anzusehen, und wohl uns, daß wir's dürfen, denn mit dieser Fundamental-Anschauung würde unserer Berufsfreudigkeit die eigentliche Nährwurzel abgeschnitten.

Die Anstalt, der wir dienen, hat ihre Legitimation in dem, was sie will und anstrebt. Sie ist eine Gehülfin der Familie. —

Die Familie bleibt für alle Zeiten die von Gott selbst gestiftete Haupt- und Normal-Erziehungsanstalt.

Die einfachen Zustände aber, in denen die Familie für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder allein selbst sorgen konnte, sind längst dahin. Heutzutage bedarf sie in Folge der mannigfaltigen Ausgestaltung des öffentlichen Lebens fremder Hülfe. Zu dieser Hülfe erbietet sich die Schule.

Die Schule ist mit all ihren Aufgaben in erster Linie auf das Bedürfniß der Familie berechnet, wenn auch selbstverständlich ihre Wirksamkeit den verschiedenen größeren Genossenschaften — der Gemeinde, dem Staat und der Kirche — zu Gute kommt.

Sie hat zunächst ihr Mandat von der Familie empfangen, wie sehr auch die größeren Genossenschaften zu ihrer geschichtlichen Entstehung mitgewirkt haben, oder an ihrer Unterhaltung betheiligt sind.

Von der Familie ist die Schule geboren, von ihr muß sie vor allem getragen, unterstützt und gepflegt werden. In der Familie liegen die Wurzeln ihrer Kraft.

Die festen Stützen eines gesegneten Familienlebens: Gottesfurcht, Vertrauen, Gehorsam, Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit 2c. sind von gleich großer Bedeutung für das Wirken und Gedeihen der Schule. Und wie die Ziele, so sind auch die Mittel der erziehlichen Thätigkeit hier wie dort wesentlich eins.

Um dieses innerlichen, verwandtschaftlichen Verhältnisses willen ist es gebührlich, daß die Eltern dem Lehrer als ihrem Vertreter und Helfer eine väterliche Auctorität verleihen. Leugnet man diese Beziehung, so erscheinen alle Rechte, welche der Schule zugesprochen werden, als ein Raub an den Rechten der Familie. —

Soll aber die Familie einen Theil ihrer Befugnisse an die Schule abgeben, so muß sie sich deß versichert halten dürfen, daß ihre Familieninteressen in der Schule wohl geborgen sind. Sie hat vor allen Andern ein Recht, in allen, die Schule betreffenden, innern wie äußern Angelegenheiten gehört zu werden. Wollte sie sich ihres mitbestimmenden Einflusses begeben, es wäre Verrath an der eige-

nen Sache. — Auf diesen Erwägungen beruht der an die Spitze gestellte Grundsatz:

In der Einrichtung und im Leben der einzelnen Schulanstalten muß der Charakterzug der Familienhaftigkeit deutlich ausgeprägt sein.

Dieser Grundsatz ist von ungeheurer Tragweite. Bekanntlich hat der Herausgeber d. Bl. der Ausführung dieses Gedankens ein ganzes Buch gewidmet („Die freie Schulgemeinde") und darin die Bedeutung und Wichtigkeit der Anwendung und Durchführung des Familienprincips für die Ausgestaltung des gesammten Volksschulwesens nachgewiesen.

An keinem Punkte aber dürfte die Wahrheit des dem Buche zu Grunde liegenden Gedankens so deutlich und für Jedermann verständlich herausleuchten, als bei der Sache, von welcher wir ausgegangen sind. Die Familie muß sich darauf verlassen können, nicht nur, daß ihre Kinder in der Schule vor grober Unbill geschützt sind, sondern auch, daß es in der Schule in jedem Betracht familienhaft zugehe. Daß dies geschehen könne, dazu ist außer manchem Andern auch eine familienhafte äußere Schuleinrichtung eine nothwendige Voraussetzung.

Die im christlichen Sinn und Geist geleiteten, familienhaft eingerichteten Schulanstalten sind zugleich auch die sicherste Schutzwehr gegen die Gefahren, die bei Ausübung der Zucht zu besorgen sind.

Die Wichtigkeit der äußeren Einrichtung wird vielfach unterschätzt. Man richtet in der Regel sein Augenmerk lediglich auf den Lehrer und betont einseitig, der Lehrer mache die Schule. Was an diesem Ausspruch wahr ist, soll wahr bleiben.

Das Wohl und Wehe der Schüler ist vornehmlich an des Lehrers Persönlichkeit geknüpft. Es kommt sehr viel darauf an, daß er ein ruhiger, besonnener, nicht ein leidenschaftlicher, zornmüthiger Mann ist, daß er einen gründlichen und gediegenen Unterricht ertheilt, daß er zur Handhabung der Disciplin (Regierung) Geschick hat und, daß endlich sein Gesammteinfluß zum Innersten seiner Schüler im guten Sinne Zucht übend vordringt.

Allein so gewiß, wie in jedem gesellschaftlichen Organismus die handelnden Personen von hervorragender Bedeutung sind, eben so gewiß ist doch auch die Wirksamkeit des Lehrers vielfach von den Verhältnissen bedingt, die er vorfindet. Sie können günstig, können auch ungünstig sein. Im erstern Falle ist es nicht sein Verdienst, im andern Fall gelingt es ihm selten, sie zu ändern. Er muß sie sich eben gefallen lassen, selbst wenn sie ihm aufgenöthigt werden. Die Schwierigkeiten können verschiedener Art sein. Hier handelt es sich um Hindernisse, die weder in den Kindern, noch in den Eltern, noch in ungünstigen kirchlichen, oder socialen, oder sonstigen Verhältnissen, sondern lediglich in einer verfehlten Einrichtung der einzelnen Schulanstalten ihren Grund haben, und welche leicht hätten vermieden werden können, wenn man auch darin dem Princip der Familienhaftigkeit treu geblieben wäre.

Bei der Schularbeit unterscheidet man ein Dreifaches: 1) den Unterricht, 2) die Regierung und 3) die Zucht. Je besser der Unterricht, je exacter die Gewöhnung in eine feste Schulordnung (Regierung), je lebendiger und unmittelbarer der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler (Zucht), desto verheißungsvoller der Erfolg.

Durch diese Eintheilung ist uns der Weg für unsere weiteren Ausführungen gewiesen, und es wird demnach zu untersuchen sein, welche Vortheile in einer familienhaften Einrichtung der Schulen

a) für den Unterricht,

b) für die Erziehung (Regierung und Zucht) gegeben sind.

Vorher jedoch noch eine allgemeine Erwägung.

Wie wir allerwärts in der Natur einer gewissen Abhängigkeit zwischen Leib und Leben, zwischen Land und Leuten 2c. begegnen, so besteht zwischen der äußerlichen Schuleinrichtung und dem inneren Schulleben ein ähnliches Abhängigkeitsverhältniß.

Nehmen wir das Alleräußerlichste vorab und sagen zunächst:

I. **Es muß im allgemeinen Schulinteresse für zweckmäßige, geräumige und gesunde Schullokale gesorgt werden.**

Dies liegt für jeden Verständigen so sehr nahe, daß man darüber wohl kaum ein Wort zu verlieren braucht. Wollte man aber hieraus schließen, es sei allerwärts dieser Forderung genügt, so würde man irre gehen; es ist vielmehr so, daß es leider noch viel zu viel unzureichende, unzweckmäßige und zudem ungesunde Schullokale gibt, die wenig Aehnlichkeit haben mit einem freundlichen Daheim für Lehrer und Schüler, wo edle Geistesarbeit geschehen soll. Wenn aber die Kinder in dumpfem Raume, in mangelhaften Subsellien bis aufs Aeußerste zusammengepferchd, stundenlang verharren müssen, so muß nicht nur die Gesundheit der Kinder, sondern auch die gesammte Schularbeit darunter leiden. Ein geregeltes Aufmerken von Seiten der Schüler ist bedeutend erschwert, denn die geistige Frische und Spannkraft geht verloren, und zudem geben die beregten Uebelstände zu Störungen mancherlei Art Veranlassung, gegen welche dann mit Strafe und Zuchtmitteln eingeschritten werden muß.

Dazu kommt noch, daß dem Lehrer, der genau gleich übel situirt ist, der Kopf warm und der Sinn verdrießlich wird, selbst wenn er nicht heftigen Temperamentes, oder leberkrank ist. Die vielen Störungen sind für ihn eben so viel Reizungen, drein zu fahren, und nur zu oft muß er durch harte Mittel die Freiheit der Kinder in einem Maße beschränken, wie er es vor sich selbst kaum rechtfertigen kann, abgesehen davon, daß Ungerechtigkeiten anderer Art schwer zu vermeiden sind.

In neuester Zeit ist zur Abstellung solcher Uebelstände viel geschehen. Wie dem Volksschulwesen überhaupt, so hat die Behörde auch diesem Punkte ihre besondere Aufmerksamkeit zugewendet, über auszuführende neue Schulbauten eingehende Instructionen erlassen und auf Verbesserungen derartiger Mängel gedrungen, was dankbar anerkannt zu werden verdient. Sie findet auch hierin bei den communalen Unterbehörden geneigtes Entgegenkommen. Für die Schulen zu sorgen, scheint zeitweilig zum guten Ton zu gehören. Manche Städte sind in Bewilligung für solche Zwecke, die sich äußerlich präsentiren, sogar splendid. Sie suchen je zuweilen ihren Ruhm darin, recht stattliche Schulhäuser, man möchte fast sagen Schulpaläste, aufzuführen. Wenn man nur auch dem *innern* Ausbau dieselbe Sorgfalt zuwenden wollte! Zudem sind vielfach die Gebäude selbst, trotz der aufgewendeten großen Kosten, in ihrer Einrichtung dem Zwecke so wenig entsprechend, daß man kaum ein Schulgebäude darin vermuthet. Nicht selten werden den Kunstzwecken die Nützlichkeitszwecke geopfert.

Auf eine Bauart ältern Datums mag hier schon um deßwillen aufmerksam gemacht werden, weil sie auf den ersten Blick erkennen läßt, daß sie mit dem Gedanken, eine familienhafte Schuleinrichtung zu treffen, offenbar eng zusammenhängt.

Hier im Bergischen wurden ehedem die mehrklassigen Schulen in der Regel so gebaut, daß die einzelnen Klassensäle in einer Fluchtlinie hinter einander lagen und durch große, in den Mittelwänden angebrachte Glasthüren mit einander verbunden waren. In Holland, wie sich die Leser aus einem früheren Bericht über die dortigen Schulen erinnern werden, ist der Gedanke noch weiter durchgeführt, dort sind bei derselben Bauart die Klassensäle nur durch Glaswände von einander geschieden. —

Die gegenseitige Störung, welche man bei dieser Einrichtung befürchten möchte, kann bei uns durch Aufwendung einiger Mehrkosten (Doppelthüren) wenn nicht ganz beseitigt, so doch erheblich vermindert werden.

Dagegen gewährt sie anderseits nicht zu unterschätzende Vortheile. Es können bei einer mäßigen Anzahl von Classen gemeinsame Morgen- und Schlußandachten gehalten werden. Ferner ist in Erkrankungs- und sonstigen Verhinderungsfällen eines Lehrers leicht eine einigermaßen zureichende Vertretung zu ermöglichen, indem ein College die nebenanliegende Classe mit übernehmen, sie wenigstens zweckmäßig beschäftigen und beaufsichtigen kann.

Offenbar aber liegt darin nur der geringere Vorzug. Das Bedeutsame besteht darin, daß bei dieser Bauart die Arbeit jedes einzelnen Lehrers gewissermaßen einer Arbeit an der Oeffentlichkeit gleich kommt. Er hat an dem neben ihm arbeitenden Collegen einen stillen, vielleicht auch aufmerksamen Beobachter seines gesammten Verhaltens in der Schule. Mißtrauische Naturen haben geargwöhnt, diese Einrichtung sei nur erfunden, um dem Dirigenten der Anstalt eine stete Controlle über die, ihm zur Seite gestellten Mitarbeiter zu ermöglichen und deshalb kurzer Hand den Stab über sie gebrochen. Dem sei, wie ihm wolle, so entscheidet dies über ihren Werth, oder Unwerth keineswegs. In diesem Falle ist zudem Sonne und Wind durchaus gleichmäßig vertheilt. Die Controlle ist eine gegenseitige, und wenn Klagen am Platze wäre, so hätte ohne Zweifel der Hauptlehrer als der Aeltere ein größeres Recht dazu.

Wer jedoch nicht von kleinlichem Rangstreit sich leiten läßt, sondern noch zu einem verständigen, vorurtheilsfreien Prüfen fähig ist, kann leicht herausfinden, daß in dieser Einrichtung für den Lehrer nach manchen Seiten hin ein nicht zu unterschätzendes Bewahrungsmittel liegt, was gebrechliche Menschen nur thörichter Weise von der Hand weisen können. Es ist unzweifelhaft, daß dadurch die Selbstzucht verschärft, manchen Versuchlichkeiten — wir denken auch an die Anfänge solcher Vergehen, die man nicht gern näher bezeichnet — vorgebeugt, namentlich auch den so leicht vorkommenden Ungehörigkeiten bei Ausübung der Zucht ein nicht zu verachtender Damm entgegengestellt wird.

Daß aber überhaupt solches Beobachten und Beobachtetwerden, sofern es nicht mit Lieblosigkeit und Splitterrichten, sondern in rechtem Sinn und Geist geschieht, überaus nützlich und heilsam ist, daran mag uns das Dichterwort gemahnen:

„Willst du dich selber erkennen,
Sieh, wie die Andern es treiben;
Willst du die Andern verstehn,
Blick in dein eigenes Herz.“

II. Das Princip der Familienhaftigkeit fordert ferner, daß
1) dem einzelnen Lehrer nur eine mäßige Anzahl von Schülern überwiesen und
2) die Unterbringung von gar zu vielen Classen in einem und demselben Gebäude vermieden werde.

Die erste Forderung spricht so sehr für sich selbst, daß eine Begründung überflüssig ist. Nach den „Allgemeinen Bestimmungen" darf die Zahl 80 nicht überschritten werden. Namentlich für die oberen Classen wäre eine Herabsetzung dieser Normalzahl durchaus wünschenswerth. Die höheren Schulen sind bekanntlich auch in diesem Stück in ihren Elementarklassen viel besser gestellt.

Die 2. Forderung wird schon von der Weisheit auf der Gasse unterstützt, die da sagt: „Klein und rein, so ist es fein." So viel ist gewiß: Je größer die Schülerzahl, desto größer die Schwierigkeiten. Der liebe Gott hat jedenfalls seiner Zeit noch seine verborgenen Gründe dafür gehabt, daß er nach Mosis Bericht die Menschen nicht zusammen ließ, sondern sie in einzelne Völker zertheilte. Allein eine Absicht ist doch unschwer zu erkennen, nämlich die, daß durch die Isolirung dem allgemeinen Verderben sollte gewehret werden.

Eben so ist es nicht zufällig, daß im Allgemeinen in den großen Städten die Sittlichkeit am tiefsten gesunken ist, so daß ein Heer von Beamten aufgeboten werden muß, um Leben und Eigenthum der Bürger zu schützen. Die übermäßige Anhäufung ist vom Uebel.

Aus demselben Grunde kann es auch nicht das Rechte sein, viele Hunderte von Kindern einem Schulverbande zuzuweisen.

Es gibt Städte, wo 1000 und mehr Kinder — man möchte fast sagen: in eine Schulkaserne — zusammengebracht werden. Wer könnte das wünschen? Wer möchte da z. B. auch nur für die äußere Ordnung auf dem Schulhofe verantwortlich sein, und wie mag es vollends auf dem Schulwege zugehen, wo die Kinder vollständig ohne Aufsicht sind!

Nein, auch das redlichste Bemühen wird an den, durch die übermäßige Anhäufung herbeigeführten Schwierigkeiten zu Schanden. Ist die Herstellung und Aufrechthaltung einer feinen, äußerlichen Zucht schon ungemein erschwert, so dürften die Resultate der Zucht in des Wortes edelster Bedeutung jedenfalls noch viel weniger imponiren.

III. Das Drängen unserer Zeit, Schulen mit möglichst vielen Classen in's Leben zu rufen, widerspricht dem Prinzip der Familienhaftigkeit; namentlich um der Erziehung willen ist es wichtig, nicht über 3—4 Classen hinauszugehen.

An manchen Orten gefällt man sich darin, möglichst vielklassige Schulen einzurichten, und sind in den größern Städten allgemach die Schulen mit 8 und noch mehr Classen an der Tagesordnung. Zu verwundern ist das allerdings nicht. —

Erstlich ist die Schulfrage allerwärts zugleich eine Geldfrage. Schulen kosten Geld, sogar viel Geld, und da macht sich das Besinnen auf möglichste Sparsamkeit von selbst. Auf welche Seite bei dieser alleinigen Rücksicht der Vortheil fällt, ist begreiflich. Zwei 4klassige Schulgebäude dürften theurer werden, als ein 8klassiges, zumal, wenn man in die Höhe baut. Zudem hat man

beim 8klassigen System auf je 8 Classen einen Dirigenten weniger anzustellen. Die Ersparniß an Gehalt und Wohnung für denselben ist schon in die Augen fallend.

Zum Andern aber ist es die Scheu vor den Mehrkosten nicht allein; man hofft, zugleich noch andere Vortheile zu erreichen. Es ist bei dieser Vorliebe nicht nur eine gewisse Eitelkeit im Spiel, die sich gern in hohen Zahlen bewegt, sondern die Leute gehen dabei auch von der Ansicht aus, die Leistungsfähigkeit der Schulen steige in gleichem Maße, als man die Classen vermehre.

Welche günstige Gelegenheit, ein Zweifaches zu erreichen! Sonst in aller Welt pflegt das Bessere auch theurer zu sein. Hier stehen wir vor einer Ausnahme von der allgemeinen Regel. Die gepriesene Einrichtung ist billiger und zugleich besser. Man denke!

Die größere Wohlfeilheit können wir dem 8klassigen System schon zugestehen, ein Anderes ist es mit den übrigen erhofften Vortheilen. Bei den letzteren hat man natürlich lediglich die unterrichtlichen Ziele der Schule im Sinn; daß dieselbe zugleich auch eine erziehliche Aufgabe hat, daran denkt man in heutiger Zeit fast stets zuletzt.

Wie steht es aber mit den unterrichtlichen Vortheilen?

Man braucht nicht alt geworden zu sein im Schuldienste, um zu wissen, daß die fast allgemein unterstellte Voraussetzung in dieser ihrer Ausdehnung auf Täuschung beruht.

Allerdings sind der 1klassigen Schule gegenüber unterrichtliche Vortheile vorhanden. Die 8klassige Schule kann in intellectueller Beziehung mehr leisten, als die einklassige. Darüber ist nicht zu streiten: es liegt dies in der Theilung der Arbeit. Aber an eine so exorbitante Erhöhung der Leistungsfähigkeit zu glauben, wie solche in manchen Köpfen spukt, ist doch eine starke Zumuthung. Weshalb? Weil in sehr seltenen Fällen alle die Voraussetzungen zutreffen, welche man gemeiniglich zum Lobpreis der stattlichen Schuleinrichtung als vorhanden annimmt.

In der 8klassigen Schule ist man in der Lage, jedem Jahrgang eine besondere Lehrkraft zu geben. Flugs schließt man auf einen ununterbrochenen, lückenlosen Fortschritt. Sehr schön und gut. Wie aber, wenn unter den 8 Lehrern etwa 2 — man verzeihe den Ausdruck — Lahme sich finden, die — aus Unvermögen, oder andern Ursachen, sei dahingestellt — dem Vordermann allerlei Lücken auszufüllen, oder gar offenbare Verkehrtheiten zu verbessern übrig lassen, so daß umgelernt werden muß, wie dann?

Daß dies vorkommen kann und leider oft genug vorkommt, liegt keineswegs allein in der Unvollkommenheit aller menschlichen Verhältnisse, auch nicht nur in dem herrschenden Mangel an qualificirten Bewerbern, obgleich ohne Zweifel beide Ursachen mitwirken. Man kann entgegnen, daß auch die Schulen mit weniger Classen vor solchem Uebelstande nicht geschützt sind. Das ist allerdings wahr, und er rächt sich hier wie dort, am allermeisten bei der einklassigen. Allein je mehr Classen man der Schule gibt, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß er eintritt und zwar aus 2 Gründen:

1) werden an den vielklassigen Schulen auch verhältnißmäßig die meisten Vacanzen eintreten, wo dann eben so oft die Gefahr vor Fehlwahlen wiederkehrt, und

2) ist sehr zu befürchten, daß, wenn so sehr oft gewählt werden muß, das wichtige Wahlgeschäft auf die Dauer an Ernst und Bedeutsamkeit verliert und demgemäß nicht mit der nöthigen Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit ausgeübt wird, zumal es sich in der Regel nur um Wiederbesetzung der unteren Stellen, immer aber nur um die Wahl Eines unter Vielen handelt.

Doch dies nur nebenbei. Gehen wir nun auf die Vergleichung der unterrichtlichen Vortheile genauer ein.

Im Vorhergehenden ist schon zugegeben, daß die 1klassige Schule mit der 8klassigen unter übrigens gleichen Umständen in unterrichtlichen Leistungen nicht concurriren kann. Da sie alle Altersstufen umfaßt, so werden in ihr die Kräfte des Lehrers zu sehr zersplittert. Allerdings wird dieser Nachtheil zum Theil dadurch ausgeglichen, daß in ihr bei geschickter Leitung die Einheitlichkeit verbürgt ist, während diese bei allen mehrklassigen Schulen nur auf künstliche Weise, und im besten Falle doch nur unvollkommen, hergestellt werden kann.

Sollten aber, um die unterrichtlichen Vortheile zu sichern, etwa 8klassige Schulen nöthig sein?

Genauer: Haben die 8klassigen Schulen in dieser Hinsicht vor den 4klassigen etwas voraus?

Wir glauben, diese Frage verneinen zu müssen und stützen unsere Ansicht auf folgende Gründe:

1) Die Kinder einer 8klassigen Schule haben wenigstens doppelt so oft einen Lehrerwechsel durchzumachen, als diejenigen einer 4klassigen.

Gesetzt den günstigen Fall, es käme an beiden Anstalten in den 8 Schuljahren kein Wechsel im Lehrer-Collegium vor, so bekommt das eine Kind genau alle Jahre einen neuen Lehrer, das andere nur alle 2 Jahre. Dies ist eine Thatsache, die sehr für die 4klassige Schule spricht. Erfahrungsmäßig dauert es nach jeder Versetzung, oder nach dem Uebertritt eines Kindes in eine andere Schule, jedesmal eine geraume Zeit, bis die neuen Schüler sich an den Lehrer, an seine Eigenart, an seine Behandlungs- und Lehrweise so weit gewöhnt haben, daß sie ihn verstehen und dem Unterrichte mit dem vollen Nutzen folgen können. Auch der Lehrer muß sich erst orientiren, die neuen Schüler kennen lernen, um genau zu wissen, wo der Hebel anzusetzen ist. Dies gegenseitige Sicheinleben kostet Zeit, und wenn diese auch nicht ganz verloren ist, so hätte sie doch ohne den Schülerwechsel viel nützlicher verwandt werden können.

Zu diesem regelmäßigen Wechsel gesellt sich noch ein anderer; nämlich der, welcher durch Berufung von Lehrern an eine andere Schule bewirkt wird.

Auch darunter hat die 8klassige Schule verhältnißmäßig mehr zu leiden, als die 4klassige, wenigstens in der Gestalt, in welcher sie bei uns auftritt. Denn an ihr sind in unsern Verhältnissen mehr Lehrer, die zur Verbesserung ihrer ökonomischen Lage nach einem Wechsel streben. An zwei 4klassigen Schulen sind doch wenigstens 2 Lehrer so gestellt, daß ihnen ein Wechsel schon weniger nahe liegt, während an einer 8klassigen Schule nur einer als seßhaft bezeichnet werden kann. Die Wahrscheinlichkeit des häufigeren Wechsels liegt also auch hier auf Seiten der 8klassigen Schule. — (Wenn auch in Anwendung auf andere Verhältnisse das über den Lehrerwechsel außer der Regel Gesagte nicht ganz zutreffen sollte, so kann, auch abgesehen davon, die unter 1) ausgesprochene Behauptung aufrecht gehalten werden.)

Demgegenüber ließe sich für die 8klassige Schule doch geltend machen, daß in ihr für den Fall andauernder Vacanzen doppelt so viel aushelfende Kräfte vorhanden sind; aber wenn auch, so hebt doch dieser Vortheil den angeführten Nachtheil nicht auf. Auf derartige Aushülfe darf ohnehin nicht zu viel Gewicht gelegt werden, denn die eigene Classe des aushelfenden Lehrers hat ohne Zweifel erheblichen Schaden und die durchzuziehende verhältnißmäßig wenig Gewinn; gewöhnlich kann in beiden nichts Rechtes geschehen.

2) Es wird oft zu den Vortheilen gerechnet, daß in der 8klassigen (richtiger 8stufigen) Schule jede Classe nur 1 Jahrgang umfaßt und also auch nur eine Abtheilung hat.

Daß darin aber wirklich ein Vortheil liegt, ist mehr als zweifelhaft.

Bei 2 aufeinander folgenden Jahrgängen ist der Bildungsgrad der Kinder nicht so verschieden, daß diese nicht in manchen Lehrgegenständen, wie in der Religion, im Gesang ꝛc. zusammen unterrichtet werden könnten, und wo dies nicht geschehen kann, braucht das nicht geradezu ein Nachtheil zu sein.

Zu einem erfolgreichen Unterricht gehören 3 Lernstadien. Das mündliche Lehrwort soll die Einsicht vermitteln; diese aber muß doch festgelegt, die Kenntnisse müssen eingeprägt, die Fertigkeiten geübt werden. Zu all diesem gehört Zeit, und dies kann von der einen Abtheilung geschehen, während die andere mündlich vorgenommen wird. Wenn nach einem gut eingerichteten Stundenplan Lehre und Uebung zweckmäßig in einander greifen, so gereicht die Gliederung der Classe in 2 Abtheilungen dieser nicht zum Schaden, im Gegentheil, es wird dem Unterrichte durch den öfteren Wechsel in der Beschäftigung ein neues, belebendes Moment zugeführt.

3) Die Verbindung zweier Altersstufen in der 4klassigen Schule gewährt den Vortheil, daß die Bedürfnisse der fähigeren wie der schwächeren Schüler besser berücksichtigt und befriedigt werden können.

Es finden sich in jeder Classe stets einzelne, zuweilen viele Schüler, die vermöge ihrer größeren Intelligenz, oder durch ihre größere Treue den andern vorauseilen. Ihnen kann in einer 4klassigen Schule zu einem schnelleren Aufrücken geholfen werden, indem man sie, sobald es angeht, an dem Unterrichte der oberen Abtheilung in den, mit dieser separat zu behandelnden Gegenständen Theil nehmen läßt und so einen schnelleren Uebergang in die nächst höhere Classe vermittelt. Beim 8klassigen System kann dies nicht geschehen. Hier müssen die fähigeren Schüler mit den schwächeren durchaus gleichen Schritt halten. Erstere werden also unnöthiger Weise zurückgehalten und in ihrem Streben gehemmt, was für ihre gesammte Entwickelung nur nachtheilig sein kann.

Wiederum gibt es andere Kinder, denen dieser, oder jener Lehrgegenstand besondere Mühe macht und die sich auf die Dauer in Folge ihrer Schwäche unter den andern Schülern gedrückt fühlen und den Muth verlieren. Ihnen kann, sofern sie guten Willens sind, in der 4klassigen Schule leicht geholfen werden. Dem Lehrer ist es in die Hand gelegt, speciell für solche Kinder die Uebung in der betreffenden Disciplin zu verdoppeln, indem er dieselbe mit ihnen in beiden Abtheilungen vornimmt. Auch auf solche Nachhülfe an den Schwächeren muß man in der 8klassigen Schule verzichten, denn sie ist nicht möglich.

4) Es ist in manchen Gegenständen entschieden leichter und erfolgreicher, eine große Anzahl von Schülern in 2 Abtheilungen abwechselnd zu unterrichten, als sie alle zugleich vorzunehmen, namentlich auch in Rücksicht auf die Disciplin.

Eine Kopfrechenabtheilung von 80 Schülern z. B. stellt an die Kraft des Lehrers, wenn wirklich etwas erreicht werden soll, unnöthigerweise zu hohe Anforderungen. Aehnlich ist es in andern Gegenständen, besonders da, wo sehr daran gelegen ist, sich sofort und jederzeit zu vergewissern, daß jeder einzelne Schüler gefaßt wird. —

5) Bei der starken Schülerzahl darf es als ein Vorzug angesehen werden, daß bei dieser Einrichtung (durch den 1jährigen Cursus in Religion, Geschichte, Naturkunde 2c.) manche Lehrstoffe zweimal an die Kinder herantreten. Der Werth der Wiederholung überhaupt ist ja sprichwörtlich geworden. Sie erst setzt den Schüler in den vollen Besitz des Gelernten. Tritt sie nicht rechtzeitig ein, so geht Vieles verloren. Macht sie sich als Bedürfniß geltend, so kommt sie schon zu spät.

Hat die Classe 2 Abtheilungen, so ist für die obere die Wiederholung in vielen Sachen so zu sagen natürlich eingeleitet, sie macht sich gewissermaßen von selbst. Und doch kann auch neben der Wiederholung des Wesentlichsten von dem, im ersten Jahr behandelten Lernstoffe für die größeren Kinder eine Erweiterung dadurch herbeigeführt werden, daß man aus den einzelnen Gebieten andere Lernstoffe, z. B. in dem einen Jahre diese, in dem andern jene biblische Geschichten, oder in dem einen Cursus diese, im andern jene Naturgegenstände zur ausführlichen Behandlung kommen und dagegen die früher Dagewesenen nur repetitionsmäßig auftreten läßt.

6) Weil der Lehrer in der 4klassigen Schule die einzelnen Kinder länger behält, so ist seine Arbeit eine viel befriedigendere; er wird dabei ungleich mehr seines Lebens froh. Wer längere Zeit im Schuldienst gestanden hat, kennt das — ich möchte sagen — niederdrückende Gefühl aus Erfahrung, was den Lehrer allemal beim Schülerwechsel anwandelt. Er sieht den Abgehenden mit stiller Wehmuth nach und mustert die Neueintretenden mit prüfendem Blick. Es ist ihm versagt, die Früchte seiner Arbeit noch ferner zu genießen, es war gewissermaßen ein Säen ohne Ernten.

Wahrlich, es gehört eine starke Berufsliebe, eine große Berufstreue und Unverdrossenheit dazu, diesen immer wiederkehrenden Wechsel von Kommen und Gehen ruhig zu ertragen und die neue und doch in der Hauptsache sich gleich bleibende Arbeit unverzagt, mit frischem Muthe und fröhlichem Herzen immer wieder aufzunehmen.

Im Blick hierauf ist es keineswegs gleichgültig, ob, wie beim 4klassigen System, alle Jahre nur ein Theil der Schüler abgeht, oder ob die ganze Classe neu wird, wie dies beim 8klassigen der Fall ist.

7) Endlich sei noch darauf hingewiesen, was auch unter 1 schon angedeutet ist: Je länger ein Lehrer dieselben Schüler behält, desto genauer lernt er sie kennen, ein desto sichereres Urtheil kann er sich bilden über die Begabung, über den Charakter, über die Stärken und Schwächen, kurzum über die Eigenart jedes einzelnen Zöglings. So gewinnt er je länger je mehr festen Grund, eine gesicherte Operationsbasis für seine gesammte Thätigkeit. Er weiß mit größerer Bestimmtheit, was und wie viel aus den verschiedenen Unterrichtsgebieten dem Standpunkte seiner Classe angemessen ist und vermag seine Behandlungsweise den Bedürfnissen der Einzelnen besser anzupassen. Die Berücksichtigung der Individualität aber ist auch für den Unterricht von großer Wichtigkeit.

Fassen wir die Erörterungen der 3. These zusammen, so glauben wir be-

wiesen zu haben, daß die 4klassige Schule in Bezug auf den Unterricht die Concurrenz ihrer allerdings doppelt so großen Schwester nicht zu scheuen braucht, daß vielmehr nicht geringe Vortheile auf ihrer Seite sind.

Leuten, die der Schule ferner stehen, darf man es so sehr nicht übel nehmen, wenn sie trotzdem möglichst vielklassige Schulen als das anzustrebende Ideal betrachten. Da die erhobenen Gegengründe zumeist dem inneren Schulleben entnommen sind, so setzt die Würdigung und das volle Verständniß derselben einen tieferen Einblick in die vielverzweigte Schularbeit mit ihren mannigfachen Beziehungen voraus, der am besten durch die eigene Erfahrung gewonnen wird.

Daß aber selbst Standesgenossen für die Gefahren der „Schulkasernen" blind sind und wohl gar für sie eintreten, ist nahezu unbegreiflich, jedenfalls aber ein trauriger Beweis dafür, wie sehr auch in ihren Augen die Volksschule bereits zu einer bloßen Unterrichtsanstalt herabgesunken ist. Sie haben den traurigen Ruhm für sich, nicht allein zur Erniedrigung der Schule das Ihrige beigetragen, sondern zugleich auch die Interessen ihres Standes in mancher Hinsicht (amtliche Stellung, Dotation 2c.) erheblich geschädigt zu haben.

Ihren schönsten Schmuck und ihre höchste Würde hat die Schule darin, daß sie sich an der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes betheiligt. Ist die intellectuelle Ausbildung wichtig, wichtiger noch ist die ethische, und aller Unterricht erhält dann erst seinen höchsten Werth, wenn er sich in den Dienst der Erziehung stellt.

Rückt man die erziehliche Aufgabe in den Vordergrund, so ist die richtige Wahl zwischen den beiden, in Vergleich gezogenen Anstalten um so weniger schwierig, und es ist wohl Niemanden fraglich, auf welche Seite er bei der Beurtheilung treten soll.

Ist es wahr, daß wir in der Familie die eigentliche Muster-Erziehungs-Anstalt vor Augen haben, so ist es ferner wahr, daß für die Erziehung die einklassige Schule das Schul-Ideal abgiebt, weil sie sich der Familieneinrichtung am meisten nähert. Folgerichtig muß man dann auch das 8stufige System dem 4stufigen nachstellen, weil es sich ungleich weiter, als das letztere davon entfernt.

Alle Nachtheile des vielklassigen Systems für einen gedeihlichen Unterricht hängen, wie wir gesehen haben, mit dem ihm anhaftenden Mangel an Einheitlichkeit auf's innigste zusammen. Dieser aber fällt bei der Erziehungsfrage sehr viel schwerer in's Gewicht; hier wirkt er nicht nur behindernd, sondern unter Umständen geradezu zerstörend.

Schon bei der 4klassigen Einrichtung ist Zwiespältigkeit genug, wie ungleich mehr aber bei der 8klassigen! Acht Erzieher hat das Kind zum allermindesten.

Machen wir sogar die kühne Voraussetzung, die 8 Lehrer bildeten in der That in jeder Beziehung eine geschlossene Einheit und der Eine machte seine Sache eben so vortrefflich wie der Andere, so könnten doch nur sehr dringende Nothstände es entschuldigen, die Kinder durch so viele Hände hindurchgehen zu lassen. Wer aber wollte aus der Noth eine Tugend machen?

Nein, das Erziehungswerk verträgt ein so häufiges Wechseln verschiedener Persönlichkeiten nicht. Je mehr ihrer sind, desto weniger steht zu hoffen. Bei aller, selbst wesentlichen Uebereinstimmung in der gesammten Lebensanschauung stellt die Eigenart des Einzelnen doch wieder die Einheitlichkeit in Frage. Und selbst davon abgesehen, darf Jean Paul sich wohl auf die Erfahrung stützen,

wenn er behauptet, daß jeder nachfolgende Erzieher weniger Einfluß habe auf den Zögling, als sein Vorgänger.

Wie aber wird sich die Sache in der Wirklichkeit ausnehmen? Darf man bei der stattlichen Reihe verschiedener Persönlichkeiten auch nur eine annähernde Uebereinstimmung der gesammten Lebensanschauung, ein Einigsein in den Erziehungsgrundsätzen, in den Bildungszielen wie den Bildungsmitteln, auch nur theoretisch gefaßt, voraussetzen? Werden nicht da manchmal die schärfsten Gegensätze auf einander treffen, die widerstrebendsten Elemente sich zusammen finden, zumal, da die verschiedenen Persönlichkeiten nicht durch gegenseitige Neigung zusammengeführt, sondern durch den Willen einer außer ihnen stehenden Körperschaft an das gemeinsame Werk gewiesen sind? Ist doch vor dieser Gefahr selbst die allerinnigste Lebensverbindung, die Ehe, nicht geschützt, die doch aus freiem Willen mit gegenseitiger Wahl geschlossen worden ist.

Die Schwierigkeit steigert sich in hohem Maße, wenn wir außer dem regelmäßig eintretenden an den, durch andere Umstände herbeigeführten Lehrerwechsel denken. Die Zahl 8 bleibt hinter der Wirklichkeit noch weit zurück. Man könnte der Erzieher in den meisten Fällen 1 Dutzend und noch mehr aufzählen, die bei dem herrschenden Lehrermangel aus den verschiedensten Gegenden, aus Ost und West und Süd und Nord herbeigeholt werden müssen. Ist denn da die buntscheckige Musterkarte so vieler zusammengewürfelter Lehrerpersönlichkeiten so viel verheißend? Und wie viel Erzieher soll das arme Kind denn haben?

Was aber die Einheitlichkeit zu bedeuten hat, wie viel von ihr abhängt, das kann man oft genug auf dem Familienboden beobachten. Es bleibt hier zwar Manches geheimnißvoll, und es sind nicht alle Ursachen aufgedeckt, warum es so viele ungerathene Kinder und dadurch unglückliche Familien gibt; aber so viel ist gewiß, daß schon die leiseste Disharmonie zwischen Vater und Mutter sich rächt und nur bei treuem Zusammenstehen Beider in gleichem Sinn und Geist für die Erziehung der Kinder Erfreuliches zu hoffen ist.

Im Blick auf die Erziehungs-Aufgabe der Schule muß also wohl die Regel gelten: Je weniger Lehrer, desto besser, um deßwillen also auch lieber 4 Classen, als 8.

Schon unter 4 Lehrern eine wirkliche Einheit herzustellen, ist schwer, im Vollsinne unmöglich. Wer dies für eine leichte Sache hält, der bedenkt nicht, daß es sich hier nicht, wie beim Unterricht doch schon mehr, um eine Uebereinstimmung im Wissen und Können, um Methodik und Didaktik, sondern um eine Harmonie in der ganzen Denkweise, um eine wirkliche Geistesgemeinschaft und eine darauf beruhende Wesenseinheit handelt.

Ein Anderes. Die Erziehung ist eine stetige, planmäßige Einwirkung des Erziehers auf das Innerste des Zöglings, also eine tiefinnerliche Sache und darum so außerordentlich schwierig. Es lassen sich wohl allgemeine Erziehungsregeln aufstellen, allein im gegebenen Falle verlangt ein weises Verfahren oft ein Abgehen von der allgemeinen Regel. Was bei dem einem Kinde heilsam ist, bewirkt bei einem andern vielleicht das Gegentheil. Kurzum: Die Erziehung fordert eine strenge Berücksichtigung der Individualität des Zöglings.

Zu erziehen ist nicht möglich, ich möchte sagen bei flüchtigem Zusammensein. Namentlich hier hat das Wort sein Recht: „Gut Ding will Weile haben."

Es muß sich erst auf Grund genauerer Bekanntschaft ein gegenseitiges Vertrauensverhältniß zwischen Erzieher und Zögling herausgebildet haben; erst

dann, wenn ein solches besteht, hebt der Einfluß des Erziehers an, eine bestimmende Macht zu werden. Sind die vielklassigen Schulen dieser Forderung günstig?

Gewiß nicht. Oft haben sich Lehrer und Schüler kaum einigermaßen eingelebt, so werden sie geschieden. Zu einer innerlichen Zucht ist es nicht gekommen, oder sie wird doch nun in bedauernswerther Weise unterbrochen, und auf der folgenden Stufe beginnt der Prozeß von Neuem, der den Erzieher wie den Zögling gleichmäßig unbefriedigt und den Letzteren ungebessert läßt.

Die Einwirkungen auf den inneren Menschen waren gewissermaßen nur vorübergehend, zu flüchtig und darum der eigentlichen Kraft entbehrend. Die gewonnenen Eindrücke entstehen und verschwinden in schnellem Wechsel, sie haften nicht, ähnlich wie beim Durchwandern einer großen Bildergallerie, wo der Eindruck des einen Objektes durch den des unmittelbar darauf folgenden eines andern verschlungen wird. Niemand wird sich davon viel Gewinn versprechen: „Wie gewonnen, so zerronnen!" Daß der Wille des Zöglings innerlich erstarke, daß er zur Abwehr des Bösen die nöthigen Antriebe nicht nur momentan, sondern bleibend empfange, die alsdann jederzeit wenn's nöthig ist, kräftig reagiren und sich als ein inneres Lebensgesetz offenbaren, kurzum, daß der Zögling ein *guter Charakter* werde, steht nicht zu erwarten.

Solche Naturen aber, die vor Andern schwer zu erziehen sind, sie werden unter dem häufigen Erzieherwechsel niemals den nöthigen Halt gewinnen. Sie müssen je länger je mehr Denen zugezählt werden, die, weil mit allen Wassern gewaschen, gegen jede erziehliche Einwirkung abgestumpft sind, die *thun*, was sie wollen, aber nicht *wollen*, was sie *sollen*.*)

Es sei hiermit zur Begründung unserer 3. These genug geschehen. Das Ergebniß unserer Betrachtung ist: *Vom pädagogischen Standpunkte aus sind die viel- (mehr als 3—4) klassigen Schulen zu verwerfen, namentlich um der Erziehung willen gehe man über 3—4 Classen nicht hinaus.*

---

*) Da der Lehrer um seiner selbst und um der Schule willen unter allen Umständen seine Autorität aufrecht halten, seinen Willen durchsetzen muß — wollte er nachgeben, er würde bald der ganzen Classe ohnmächtig gegenüberstehen —, so sind gerade sie Diejenigen, die gelegentlich die pädagogische Weisheit und die Selbstbeherrschung des Lehrers auf harte Proben setzen. Trotz der härtesten Maßregeln ist bei solchen Sorgenkindern selten etwas zu erreichen. Ein einziger Schüler dieser Art kann nicht nur dem Lehrer sein Amt unerträglich machen, sondern auch die ganze Classe verderben und einen Geist in die Schule einführen, der mit Stock und Ruthe nicht zu bannen ist. Die höheren Schulen besitzen ein einfaches Mittel, sich solcher Störefriede zu entledigen: Die Taugenichtse werden relegirt. Die Volksschule ist leider nicht so glücklich. Sie muß Alles aufnehmen, aber auch Alles behalten, darf sogar den sittlich Verkommensten nicht hinausweisen; so liegt es in der Consequenz des allgemeinen Schulzwanges. Daß es so ist, kann unter Umständen für die Schule die allerbedenklichsten Folgen haben. Ein Organismus ist bekanntlich nur dadurch gesund zu erhalten, daß etwaige schädliche Stoffe rechtzeitig ausgeschieden werden. Unterbleibt dies längere Zeit, so kommt nicht selten das Leben in Gefahr. Es ist durchaus zu beklagen, daß der Volks-Schul-Organismus bis dato eines solchen Purgirmittels entbehrt.

Man weiß nicht, ob man annehmen soll, der Lehrerstand habe den vorliegenden Mangel als einen solchen noch niemals empfunden, oder aber, er sehe den bestehenden Zustand als unabänderlich an. Jedenfalls bleibt es auffallend, daß unsers Wissens unter den Hunderten von Petitionen in Schulsachen, welche das Jahr 1848 aus Lehrerkreisen zur Welt brachte, keine einzige ist, die auf die hier vorliegende Lücke auch nur mit einem Finger gedeutet hätte. Die einzige Stelle, welche uns bisher zu Gesichte gekommen ist, wo dieser Sache Erwähnung geschieht, findet sich in der „freien Schulgemeinde des Herausgebers (S. 177 ff.).

Bei einer mäßigen Anzahl von Classen ist es möglich, den einzelnen Schulanstalten einen familienhaften Charakter zu geben. „Mein Haus ist meine Burg", sagt der Engländer. Das Wort hat einen tiefen Sinn. Der feste Familienzusammenhang, der gemeinsame Familiengeist, sie schließen manchem eindringenden Feinde Thor und Thür; sie sind den Wächtern gleich, die die Schwelle des Heiligthums bewachen und maches Böse schon im Keim ersticken. Aufgabe ist, die Schule zu einer ähnlichen Feste auszubauen, die vielklassige Schule ist dazu nicht geeignet. —

IV. In der Volksschule sind die Geschlechter zu vereinigen. So ist es naturgemäß. Was Gott in der Familie zusammengefügt hat, soll auch in der Schule nicht geschieden werden.

Wie allerwärts, so hat auch auf dem Schulgebiete eine Abnormität leicht andere zur Folge. Seit man in hiesiger Gegend mehr als 4klassige Schulen zu errichten angefangen, ist man auch darauf verfallen, die Knaben und Mädchen zu trennen, eine Abweichung mehr von einem familienhaften Schulleben. Die Trennung ist jedoch in unserer Stadt nur erst an einer 8klassigen Schule eingeführt und hoffen wir, daß dieser eine Fall auch der einzige bleiben wird.

Es ist nicht Absicht, bei dieser Gelegenheit diese wichtige Sache eingehender zu beleuchten, dazu fehlt schon der nöthige Raum. Hoffentlich findet sich durch Anregung dieser Zeilen bald Jemand, der diese Angelegenheit in einer selbständigen Arbeit eigens unter die Feder nimmt; sie ist des genauen Besehens werth.

Wollen nur einen Hauptgrund hervorheben und dabei die Stimme der Erfahrung zu Rathe ziehen.

Fragt man nach den Gründen für diese Umkehrung des natürlichen Verhältnisses, so können diese nicht etwa in dem verschiedenen unterrichtlichen Bedürfniß der Knaben und Mädchen gefunden werden. Noch viel weniger liegt in der Trennung irgend ein Vortheil für die allgemeinen Zwecke der Erziehung. Man muß vielmehr bei der Scheidung der Geschlechter auf manche erziehliche Momente verzichten, welche dem Lehrer in der gemischten Schule ohne Weiteres in den Schooß fallen.

Die neue Einrichtung sucht man in der Regel mit dem Hinweis auf die Gefahren für die Sittlichkeit im engeren Sinne zu rechtfertigen. Und allerdings, wäre es erwiesene Thatsache, daß die Vereinigung der Geschlechter die angedeutete Gefahr vergrößere, so müßten alle andern Rücksichten fallen, und die Einrichtung dürfte keinen Vertheidiger finden. Allein so steht die Sache nicht, die Erfahrung bezeugt das Gegentheil.

In der Vereinigung der Geschlechter liegt nicht nur keine Vermehrung, sondern vielmehr ein Mittel zur Abwehr der Gefahr.

Jean Paul sagt in seiner Levana (§ 130):

„Allzufrüh gelehrte Schamhaftigkeit fängt die gefährliche Aufmerksamkeit früher an, als die Natur thäte; das vorzeitige Umhängen der Feigenblätter leitet den Fall herbei, welchen es in Eden verdeckte.

Für die geistige Stufenzeit des 12.—15. Jahres voll Revolution und Evolution gelte die Regel: Man mische die Geschlechter, um sie aufzuheben, denn 2 Knaben werden 12 Mädchen, oder 2 Mädchen 12 Knaben recht gut gegen alle Winke, Reden und Unschicklichkeiten gerade durch die vorlaufende Morgen-

röthe des erwachenden Triebes, durch die Schamröthe, beschirmen und beschränken. Hingegen eine Mädchenschule, ganz allein beisammen, oder so eine Knabenschule . . . . ich stehe für nichts. Doch schaden Knaben Knaben Knaben mehr, als Mädchen Mädchen, denn jene sind kecker, offener, zutraulicher, roher &c."

Mit diesem Urtheil steht in Einklang, was im Ev. Schulblatt (Jahrgang 1858) ein College aus eigenster Erfahrung bezeugt. Aus Sachsen gebürtig und von dort hierher an den Rhein verpflanzt, äußert er sich wie folgt:

„Meine Erfahrung ist es gewesen, daß die Mischung der Geschlechter wesentlich dazu beiträgt, die Sittlichkeit und den Anstand unter den Kindern zu heben. Durch die Trennung der Knaben und Mädchen werden beide Theile einander interessant, und das geschwisterliche Verhältniß geht in frühreife Neigungen über. In den stillen Dörfern meiner Heimath mit Knaben- und Mädchenschulen datirt die Hälfte aller Liebesverhältnisse aus der Schulzeit her, und ich weiß es aus meiner Jugendzeit, daß die Mädchenklasse für uns Knaben ein verlorenes Paradies war. Weil man uns getrennt hatte, so wählten wir den schriftlichen Weg, um uns in Verbindung zu setzen. Die Trennung der Geschlechter war gerade der Grund gegenseitiger unerlaubter Annäherung, denn Alles, was der Jugend verwehrt wird, bekommt Reiz und Anziehung für sie. Bei aller Wachsamkeit der Lehrer kamen Vergehen gegen die Sittlichkeit dennoch häufig genug vor."

Diesem Zeugniß aus unserm nächsten Kreise trete eine Erfahrung aus dem fernen Westen zur Seite: (Ev. Schulbl. Nr. 2 Jahrgang 1874.) In St. Louis haben früher Schulen mit getrennten Geschlechtern bestanden. Man ist aber durch die Erfahrung von dieser Einrichtung abgekommen.

„Es hat sich herausgestellt, daß die Lehrer in getrennten Schulen eine viel strengere Aufsicht führen müssen. Mädchen, die getrennt für sich erzogen wurden, entwickeln ihre geschlechtliche Spannung viel früher, weil die Einbildungsgabe bei ihnen das herrschende Vermögen ausmacht und nicht durch Berührung mit der Wirklichkeit im Zaum gehalten wurde. Indem jedes Geschlecht seine Kraft gegen das andre an intellectuellen Aufgaben erprobt, so daß jedes die Schwäche und Stärke des andern wahrnimmt, lernt es das Wesentliche nach seinem Inhalte und Werthe schätzen, und plötzliche Zu- und Abneigung, Eingebung der Laune und romanhafte Ideale verschwinden dem nüchternen Urtheil gegenüber, welches durch bloße Aeußerlichkeiten nicht leicht getäuscht werden kann. Es ist die Hauptabsicht unsers Systems, die geschlechtliche Spannung sich so spät als möglich entwickeln zu lassen."

Ein zweiter durchklingender Gedanke ist der, daß die Vereinigung der Geschlechter die Disciplin erleichtert:

Die Rohheit und das Sichgehenlassen der Knaben verwandelt sich in Gegenwart der Mädchen in Zurückhaltung. Die übermäßige Empfindsamkeit der Mädchen, die dadurch erzeugt wird, daß sie getrennt von den Knaben erzogen werden, — sie offenbart sich durch ein frivoles und abgeschmacktes Benehmen solcher Mädchen, wenn sie in männliche Gesellschaft kommen — verschwindet beinahe ganz in gemischten Schulen. Die Folge davon ist die allgemeine Einführung von milderen Strafformen. Die Natur hat Knaben und Mädchen als Brüder und Schwestern in derselben Familie entstehen lassen, sie sollen daher

auch gemeinschaftlich erzogen werden, damit sie vor krankhafter und unnatürlicher Entwickelung bewahrt bleiben.

Solchen Erfahrungsbeweisen gegenüber, die sich leicht aus den verschiedensten Gegenden und Verhältnissen noch vermehren ließen, muß es befremdlich erscheinen, daß die besprochene unnatürliche Einrichtung bis in die neueste Zeit noch ihre Fürsprecher, ja ihre Verehrer findet.

Völlig unbegreiflich aber ist es, wenn man im Unterrichte Knaben und Mädchen trennt, sie im Uebrigen aber — in demselben Gebäude, auf demselben Schulhofe, auf demselben Schulwege 2c. — zusammen läßt. Was soll man sagen zu solcher pädagogischer Weisheit?

Die Consequenzen des an die Spitze gestellten Grundgedankens sind durch diese Darlegung noch lange nicht erschöpft. Zu den nächstliegenden würden noch folgende Hauptstücke einer familienhaften Schuleinrichtung gehören:

V. Um die so nothwendige Einheitlichkeit in der Schularbeit sicher zu stellen, muß jede mehrklassige Schule einen technischen Leiter (**Dirigenten**) haben.

VI. Die einheitliche Schule kann nur **confessionell** sein.

VII. Jede Schule muß von einer **wohlorganisirten Schulgemeinde** getragen sein, deren Glieder unter sich und mit den Schularbeitern in den wichtigsten Erziehungsfragen einig sind.

Diese 3 letzteren Hauptstücke seien vor der Hand nur genannt. Die Ausführung folgt vielleicht ein anderes Mal, vielleicht auch nicht; denn nach den bereits vorliegenden Schriften des Herausgebers — „die freie Schulgemeinde" und „die 3 Grundgebrechen" — liegt dazu keine Nöthigung vor, wie denn auch die vorliegende Arbeit durch die Erwägung mit veranlaßt ist, daß wichtige und von Andern bereits hinreichend in's Licht gestellte Grundsätze dennoch immer und immer wieder gesagt werden müssen, um sie vor dem Vergessenwerden zu bewahren.

B. B.

Noch einmal Kindergarten und Kleinkinderschule.

(Erwiderung auf den Aufsatz „Kindergarten" in Nr. 22, 1874.)

In Nr. 22. des Jahrganges 1874 des Evangelischen Schulblatts findet sich (S. 407 ff.) ein Aufsatz einer Barmer Kindergärtnerin unter der Ueberschrift „Kindergarten." Wenn ich noch jetzt eine Erwiderung auf diesen Artikel zu geben versuche, so findet dies seine Erklärung und hoffentlich auch seine Entschuldigung darin, daß einmal in Folge besonderer Umstände der betreffende Aufsatz erst einige Zeit nach seinem Erscheinen in meine Hände kam, dann aber die Sammlung des Materials die Beantwortung länger, als mir lieb war,

verzögerte, was ich nicht vermeiden konnte, wenn ich die falschen Behauptungen der geehrten Verfasserin nicht nur zurückweisen, sondern auch an der Hand und auf Grund von Thatsachen widerlegen wollte. Uebrigens würde ich in jedem Falle gewartet haben, ob nicht eine berufenere Feder die Beantwortung übernehmen würde: da dies jedoch bis heute meines Wissens noch nicht geschehen, so halte ich es für meine Pflicht, für die nach meiner Ueberzeugung ungerecht angegriffene Sache der christlichen Kleinkinderschule dem Fröbelschen Kindergarten gegenüber in die Schranken zu treten.

Bevor ich auf die Ausführungen der Verfasserin über Kindergarten und Kleinkinderschule im Einzelnen eingehe, muß ich einige Bemerkungen über die Art und Weise der Polemik derselben voranschicken. Dieselbe stützt sich durchgehends ausschließlich auf einzelne Fehler, welche in irgend einer Kleinkinderschule gemacht sind. Welche Stellung aber die Kleinkinderschule diesen Fehlern einzelner Anstalten gegenüber einnimmt, ob diese und ihre leitenden Kräfte dieselben theilen und verschulden, in Schutz nehmen und befördern, oder verurtheilen und bekämpfen, darnach wird gar nicht gefragt, sondern es wird ohne Weiteres die ganze Sache mit einzelnen Anstalten identificirt und so leicht das erwünschte Material zur Beurtheilung und Verurtheilung des Gegners gewonnen. Eine solche Kampfesart, welcher jede Gründlichkeit und Wahrheit abgeht, ist immer ebenso unzulässig, wie sie werthlos ist: doppelt aber sollte sich doch vor solcher Polemik hüten, wer selbst entschieden einer der Parteien angehört, zumal in einem Artikel, der eingestandenermaßen geschrieben ist, um für die eigene Sache Propaganda zu machen. Die Verfasserin weiß auch recht wohl, wie unzulässig ein solches Verfahren ist, wenn es sich gegen den Kindergarten richtet, und sucht es von diesem wiederholt abzuwehren: (so schreibt sie S. 412: „Daß in manchem Kindergarten Fehler gemacht werden, sei es gegen den einen oder andern Grundsatz Fröbels, ist wohl nachtheilig für die Sache selbst, kann sie aber nicht heruntersetzen.“ Einen ähnlichen Satz werden wir unten berühren.) Sollte sie sich nicht da auch leicht sagen können, daß, was dem Kindergarten recht ist, auch der Kleinkinderschule billig ist? daß es ebenso wenig erlaubt ist, die Kleinkinderschule wegen mancher gegen ihre Grundsätze fehlenden Anstalten herunterzusetzen, als dasselbe beim Kindergarten gestattet ist?

Ich mag und vermag der Verfasserin nicht auf das Gebiet einer solchen Polemik zu folgen; sonst sollte es mir nicht schwer werden, viele Beispiele gleich großer oder noch größerer pädagogischer Fehler, wie sie aus der Kleinkinderschule zu erzählen weiß, aus dem Kindergarten zu berichten, und zwar nicht aus irgend einem obskuren „Kindergarten,“ welcher von einer untüchtigen, vielleicht unvorgebildeten Kindergärtnerin geleitet wird, auch nicht aus den Schriften Fröbels, sondern aus den neueren Werken der gefeiertsten Vertreter des Kindergartens, aus dem officiellen Organ der neueren Fröbelschule, der Zeitschrift „Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarklasse.“ Wie gesagt, ich könnte es, aber ich will es nicht; nur daran möchte ich die geehrte Verfasserin hierdurch erinnern, daß man nach dem Sprichwort, wenn man selbst in einem gläsernen Hause wohnt, nach dem Nachbar nicht mit Steinen werfen soll.

Jene Art der Polemik, die sich in der Regel trotz ihres großen Mangels an Gründlichkeit und Sachkenntniß durch eine große Bestimmtheit ihrer Aus-

sprüche auszeichnet,*) war mir ja freilich nichts Neues, ich kannte sie schon zur Genüge aus der Litteratur des Kindergartens, wie ich auch mit Bedauern gestehen muß, daß früher zuweilen in gleicher Weise gegen den Kindergarten gekämpft worden ist. Trotzdem war es für mich überraschend, als ich in dem betreffenden Aufsatze des Schulblattes (S. 408) die Behauptung las, daß „in den meisten Kleinkinderschulen der größte Theil der Zeit mit dem Auswendiglernen von Sprüchen und geistlichen Versen zugebracht wird.“ Ebenso bestimmt, wie die Verfasserin diesen Satz aufstellt, ebenso bestimmt bezeichne ich denselben als eine, wenn auch unabsichtlich ausgesprochene Unwahrheit, (ich bedaure, diesen Ausdruck gebrauchen zu müssen, freue mich aber, ihn gebrauchen zu können) die man nur bei einer völligen Unbekanntschaft mit der Theorie und der allgemeinen Praxis der Kleinkinderschule aussprechen kann. Wer aber den Beruf fühlt, öffentlich ein Urtheil über die Kleinkinderschule auszusprechen und den Leserkreis des Evangelischen Schulblattes über diesen Punkt zu belehren, dessen Pflicht ist es doch, sich selbst vorher gründlich zu belehren, falls nicht sein Verfahren die ernstesten Vorwürfe und den schärfsten Tadel verdienen sollte.

Wie unrichtig aber ihre Behauptung ist, davon hätte sich die Verfasserin zunächst leicht überzeugen können, wenn sie sich in eingehender und ausgedehnterer Weise mit der Praxis der christlichen Kleinkinderschule bekannt zu machen bestrebt hätte. Ich kann eigentlich kaum glauben, daß auch nur in einer Kleinkinderschule der größte Theil der Zeit mit Auswendiglernen von Bibelsprüchen und geistlichen Liedern zugebracht wird, weil ich ein solches Verfahren bei drei- bis sechsjährigen Kindern für beinahe unausführbar halte. Sollte aber wirklich auch in einer Anstalt oder in mehreren eine so schreckliche Verirrung vorkommen, so wären diese doch unbedingt nur eine verschwindende Minderzahl, bei der Mehrzahl aber ist es, wie ich bestimmt weiß, nicht der Fall wie ich unten näher ausführen werde. Wenn auch manche Kleinkinderschulen in der Behandlung des religiösen Elements zu viel thun mögen, zumal wenn ihnen eine unvorgebildete Person vorsteht — bis zu dem Maße, welches die Verfasserin als das des größten Theils der Kleinkinderschulen angiebt, hat sich doch wohl selten oder nie eine Anstalt verstiegen.

Wenn übrigens die Verfasserin (S. 411) selbst betreffend den Kindergarten schreibt: „Der Vorwurf des zu vielen Singens gilt nicht der Methode, sondern den einzelnen hierin fehlenden Anstalten,“ so hätte derselben, wenn sie in Klein-

---

*) Diese Ausdrücke mögen manchem Leser zu hart erscheinen, sie sind aber völlig gerecht. Was soll man z. B. dazu sagen, wenn Fr. Seidel in seinem „Katechismus der Kindergärtnerei“ (Leipzig 1875) unter andern ähnlichen Behauptungen es als einen Unterschied des Kindergartens und der Kleinkinderschule anführt, daß jenem eine besonders für diesen Beruf vorgebildete Person vorstehe, was demnach in der Kleinkinderschule nicht der Fall wäre, während es 8 Seminare und Mutterhäuser zur Ausbildung von Lehrerinnen an Kleinkinderschulen giebt, von welchen z. B. das Kaiserswerther Seminar schon seit mehr wie 36 Jahren besteht, während gewiß wenigstens doppelt so viele ausgebildete Kleinkinderlehrerinnen in ihrer Berufsthätigkeit stehen, wie ausgebildete Kindergärtnerinnen. Kommt es leider häufig vor, daß die Leitung sogenannter Kleinkinderschulen unvorgebildeten und vielleicht sogar ungeeigneten Personen übertragen wird, so gehört dieser von allen einsichtigen Vertretern der Sache beklagte und bekämpfte Uebelstand doch gewiß nicht, wie es Seidel darstellt, zum Wesen der Kleinkinderschule, und es mußte Seidel außerdem wohl bekannt sein, daß sich der gleiche Uebelstand vielleicht auch in gleichem Maße auf der Seite des Kindergartens findet. Vgl. hierzu den Aufsatz Rankes im 5. und 6. Heft der „Christlichen Kleinkinderschule“ (Jahrg. 1875). „Einige Unterschiede zwischen dem Kindergarten und der Kleinkinderschule.“

kinderschulen eine zu weit gehende Behandlung des religiösen Elements fand, doch wohl die Frage doppelt nahe liegen sollen, ob nicht auch etwa hier der Vorwurf des zu viel Thuns den einzelnen darin fehlenden Anstalten und nicht der Methode zukäme, und sie hätte sich leicht davon überzeugen können, daß dies in der That der Fall ist. Ich will nicht von der Verfasserin verlangen, daß sie die Verhandlungen über die religiöse Erziehung in dem Organe der Kleinkinderschulsache der „Christlichen Kleinkinderschule" verfolgt hat, wobei sie wiederholt dieselben Warnungen, Mahnungen und Forderungen von vielen leitenden Kräften der Kleinkinderschule hätte ausgesprochen finden können, welche sie bei Herrn Bornemann so sehr erfreulich gefunden hat, und wobei sie vielleicht erkannt hätte, daß man auf der Seite der christlichen Kleinkinderschule doch auch nicht so ganz unwissend darüber ist, was „bei allen vernünftigen Erziehern (zu welchen nach der Verfasserin Ansicht keiner der Vertreter der Kleinkinderschule zu gehören scheint) eine abgemachte Sache ist." Das ist aber doch wohl nicht zu viel verlangt, wenn ich fordere, daß man nicht die auf den Aufsatz Bornemann's bezüglichen Bemerkungen Ranke's (Nr. 17 des Evangelischen Schulblattes) in demselben Blatte, in welchem man selbst auftreten will, vollständig ignorirt, deren Beachtung vor einer solchen Behandlung des Gegenstandes bewahrt haben würde; daß man sich mit der Schrift Ranke's „Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder" ꝛc. (5. Aufl. 1875) bekannt gemacht, welche dem Unterricht in den Kleinkinderlehrerinnen-Seminaren (bezügl. Mutterhäusern) in Breslau, Frankenstein, Großheppach, Halberstadt, Kaiserswerth und Nowawes zu Grunde liegt und daher für eine große Anzahl der deutschen Kleinkinderschulen maßgebend ist, deren Kenntniß daher nicht zu entbehren ist, wenn man über den gegenwärtigen Stand der Kleinkinderschule ein Urtheil fällen will. Hätte die geehrte Verfasserin sich mit diesem Buche bekannt gemacht, so würde sie gesehen haben, daß nach dem Stundenplan auf S. 245 selbst in einer Anstalt mit achtstündiger Schulzeit nur ³/₄ Stunden auf den sog. Religionsunterricht nebst Bewegungsspielen verwandt werden sollen und zwar (nach S. 37 u. 243, 3) von dieser Zeit höchstens eine Viertelstunde auf Religion, und auch diese Viertelstunde wird nicht zum Auswendiglernen von Sprüchen und geistlichen Liedern verwandt, sondern fast ausschließlich zur Erzählung biblischer Geschichten, an welche sich geeignete kindliche Sprüche und Verschen anschließen sollen. Auch soll dieser „Religionsunterricht" abgebrochen oder abgekürzt werden, sobald man bemerkt, daß die Theilnahme der Kinder nachläßt. So läßt Ranke h ö c h s t e n s 5 Minuten auf das verwenden, worauf er nach der Versicherung der Verfasserin doch gewiß 5 Stunden verwenden müßte. Es gereicht mir zur besondern Freude, auf Grund gewissenhafter eingezogener Erkundigungen auf das bestimmteste versichern zu können, daß alle deutschen Mutterhäuser und Seminare*) für Kleinkinderlehrerinnen (mit geringen Abweichungen auch das Nonnenweierer Mutterhaus) mit den oben angegebenen Anweisungen Ranke's vollständig übereinstimmen, daß sie ihre Zöglinge theoretisch und praktisch zur Befolgung derselben anleiten, daß die so ausgebildeten Lehrerinnen bei einigen Anstalten sämmtlich, bei den andern doch in der Mehrzahl nach der empfangenen Anweisung verfahren, und daß alle Anstalten, falls ihnen von ihren entlassenen Schülerinnen Ausschreitungen in

*) Ausgenommen das mir persönlich unbekannte Privatseminar des Herrn Dr. Fölsing in Darmstadt, in welchem aber keinesfalls weiter gegangen wird, wie es Ranke thut.

dieser Hinsicht bekannt werden, eine Berichtigung im Sinne der obigen Sätze Ranke's versuchen. Somit bietet uns ein Blick auf Theorie und Praxis des „Religionsunterrichts“ in der Kleinkinderschule doch ein ganz anderes Bild, als jenes geradezu monströse es ist, welches wir uns nach den Behauptungen und Schilderungen der Verfasserin jenes Aufsatzes machen mußten. Mag nun auch nicht nur in manchen Kleinkinderschulen gegen die Grundsätze dieser Anstalt gefehlt werden (woraus ja der Sache selbst kein Vorwurf gemacht werden darf), sondern mag selbst das von Ranke aufgestellte und von den Mutterhäusern befolgte Maß noch nicht das richtige sein und in der Wahl und Behandlung der Stoffe manche Fehlgriffe selbst in guten Kleinkinderschulen vorgekommen sein, so bleibt doch keinesfalls auch nur eine Spur von Berechtigung für jene Behauptung übrig, daß „in den meisten Kleinkinderschulen der größte Theil der Zeit mit dem Auswendiglernen von Sprüchen und geistlichen Liedern zugebracht wird.“ Sollte nicht die Verfasserin denselben Fehler noch dazu in höherem Grade gemacht haben, welchen sie bei vielen Theologen gegenüber dem Kindergarten mit Bedauern bemerkte, indem sie ein „absprechendes Zeugniß ohne gründliche Kenntniß der Sache“ aussprach?

Nach einigen einleitenden Bemerkungen führt die Verfasserin zunächst aus, daß die Erziehung des Kindergartens nicht nur eine mangelhafte häusliche Erziehung ergänzen, sondern selbst eine gute Familienerziehung bereichern solle. Ein Gleiches will und thut auch die Kleinkinderschule,*) wie ich ausdrücklich bemerke, weil von Seiten des Kindergartens die Sache beinahe immer so dargestellt wird, als ob die Kleinkinderschule ausschließlich den negativen Charakter der Bewahranstalt trage und mit dieser völlig identisch sei.

Darauf geht die Verfasserin zu der Behandlung des religiösen Elements in Kindergarten und Kleinkinderschule über und spricht die Meinung aus, daß der Unterschied zwischen den religiösen Ansichten Fröbels und der christlichen Religion „wenig oder nichts zu thun hat mit der Erziehung von Kindern unter sechs Jahren,“ und es soll wohl die Begründung dieses Satzes sein, wenn sie fortfährt: „In diesem Alter kann ja nur das Gefühlsleben für die Religion in Anspruch genommen werden und nicht der Verstand.“ Ich will über den letzten, zum wenigsten sattsam unbestimmten Satz nicht mit der Verfasserin rechten und führe denselben nur an, weil durch die Auffassung, welche sich in ihm ausspricht, allein der erste Satz verständlich wird. Die Verfasserin scheint nämlich nach dieser Begründung offenbar anzunehmen, die Unterschiede zwischen Fröbel und der christlichen Religion erstreckten sich ausschließlich auf verstandesmäßig aufzufassende Begriffe, „und ein Unterschied in der Erziehung könne sich erst dann geltend machen, wenn es sich um die Darlegung, Begründung und Einprägung der betreffenden Sätze handele.“ — Ich brauche dieser Ansicht gegenüber wohl kaum darauf aufmerksam zu machen, daß „eine jede Religion, zumal die christliche**) nach unseren Anschauungen etwas wesentlich Anderes ist, als das Wissen um ein System

*) Vergleiche hierzu den Aufsatz Ranke's „Die Kleinkinderschule, auch für die Kinder“ 2c. Christliche Kleinkinderschule. 1875. Heft 5.

**) Bei der großen Dehnbarkeit, welche den Begriffen „Christenthum“ und „Christliche Erziehung“ zugemuthet wird, sehe ich mich genöthigt, ausdrücklich zu erklären, daß ich in dem Folgenden dieselben stets in dem Sinne verstanden wissen will, in welchem das Evangelische Schulblatt auf einem „christlichen“ Standpunkt steht, und für eine „christliche Erziehung“ eintritt, also im Sinne eines positiven evangelischen Christenthums oder nach der Ausdrucksweise der Fröbelianer im Sinne der Orthodoxie.

religiöser Ansichten" und dogmatischer Sätze, und daß eine Erziehung schon deßhalb lange specifisch christlich sein kann und muß, bevor sie durch dogmatische Begründungen „den Verstand in Anspruch nimmt."

Sehen wir auch von dem besondern Wesen und den besondern Ansprüchen gerade der christlichen Religion ab, so wird jeder zugeben müssen, daß Ausgangspunkt und Ziel, Zweck und Mittel der Erziehung von vorn herein in erster Linie durch die religiöse Stellung des Erziehers bestimmt werden. Es ist daher gar nicht denkbar, daß ein so weitgreifender und tiefgehender Unterschied, wie er zwischen den Fröbelschen Ansichten und dem Christenthum unbestreitbarer Weise besteht, für die Erziehung der ersten sechs Lebensjahre, deren große Wichtigkeit für das ganze Erziehungswerk ja gerade Fröbel und seine Anhänger so sehr betonen, ohne Bedeutung und Einfluß sein sollte, vielmehr müssen nothwendig (wie es denn auch in der That der Fall ist) die Wege, welche die Fröbelsche Pädagogik und eine christliche Erziehung einschlagen, sobald überhaupt von einem Wege die Rede sein kann, auseinandergehen, mag die Abweichung anfänglich auch noch so gering scheinen, mögen beide auch noch so viel miteinander gemein haben. Es wäre ein pädagogisches Unding, für die ersten sechs Lebensjahre eine allgemeine „Menschenerziehung" zu fordern, welche jeder beliebigen andern Erziehung, z. B. der Fröbelschen und der christlichen, in gleicher Weise zur Grundlage dienen könnte. — Wenn Herr Bornemann sein Kind lieber einem guten Kindergarten, als einer Kleinkinderschule, in welcher das religiöse Element eine völlig verfehlte Behandlung findet, anvertrauen möchte, so erklärt sich dies ganz einfach daraus, daß nach seiner ganz berechtigten Anschauung dem Kinde ein zeitweiliger Mangel in diesem Stücke noch lange nicht so sehr schadet, als eine Ueberladung und Uebersättigung, keineswegs aber würde Herr Bornemann, wenn ich ihn anders recht verstanden, diese Fröbelsche religiöse Erziehung für ausreichend halten und es bei ihr bewenden lassen, sondern er würde zu Hause das nachholen, was der Kindergarten versäumt, und seinem Kinde das geben, was eine gute christliche Kleinkinderschule demselben geboten haben würde, die schlechte Kleinkinderschule aber nicht bot.

Erklärt Herr Bornemann doch überhaupt — was die Verfasserin völlig übersehen zu haben scheint — Fröbels religiösen Standpunkt für ungeeignet, zur Grundlage von Erziehungsanstalten zu dienen, zu welchen doch auch die Erziehungsanstalten für Kinder im vorschulpflichtigen Alter gehören. Somit dürfte die Verfasserin sich in einem bedeutenden Irrthum befinden, wenn sie annimmt, Herr Bornemann stehe in Uebereinstimmung mit der religiösen Erziehung im Kindergarten und im grundsätzlichen Gegensatze zu der der christlichen Kleinkinderschule, während er nur die Fehler und Mißgriffe der letztern beseitigt wissen will und, so lange dies nicht geschehen, von zwei Uebeln das geringere wählt.

Ich weiß übrigens recht wohl, daß auch in Fröbelschen Kindergärten christliche Lehrerinnen wirken, so daß manche dieser Anstalten trotz der pädagogischen Fehler, welche sie in der Befolgung Fröbelscher Grundsätze machen, christlich erziehen und christliche Eltern*) ihnen ohne Bedenken in dieser Beziehung ihre

*) Ueberhaupt ist der Besuch Fröbelscher Kindergärten in religiöser Beziehung nicht so bedenklich für diejenigen Kinder, welchen zu Hause eine gute christliche Erziehung zu Theil wird, als für diejenigen, welche eine solche mehr oder weniger entbehren — leider wird aber der letztere Theil überall bei weitem der größere sein.

Kinder anvertrauen können. Dies ist aber dann nicht der Fall, weil sie, sondern obwohl sie Fröbelsche Kindergarten sind, wie denn überhaupt vieles, was der Kindergarten im allgemeinen in der religiösen Erziehung thut, nicht aus seinen eigenen Grundsätzen hervorgegangen, sondern der Praxis einer christlichen Erziehung entlehnt ist. Die Verfasserin unseres Aufsatzes nennt z. B. unter den Mitteln zur „Einprägung der Religionsbegriffe"*) auch das Lernen kindlicher Gebetchen und das Hinweisen auf Gottes Liebe und Güte, und beides finden wir durchgängig im Kindergarten. Ist es aber nicht eigentlich eine Unwahrheit, dem Kinde von dem Fröbelschen Gott zu sagen, daß er voll Liebe und Güte für das Kind sorge rc. ist es nicht eigentlich geradezu ein Unsinn, das Kind zu diesem Gott beten zu lassen, wenn wenigstens ein Gebet nur einige Aehnlichkeit mit dem haben soll, was wir im christlichen Sinn darunter verstehen. So mußte nach meiner Ansicht bei einiger Consequenz und Klarheit der Fröbelsche Kindergarten beides fallen lassen, und wir behalten bei einer consequenten Verfolgung der Fröbelschen Grundsätze zuletzt als das wesentlichste Fröbel eigenthümliche Mittel religiöser Erziehung übrig — die Symbolik in den Spielen und Beschäftigungen, über welche wir uns unten weiter aussprechen werden.

Wie sich der Unterschied zwischen der christlichen und der Fröbelschen Erziehung gestalten muß und thatsächlich gestaltet, das im Einzelnen zu verfolgen, würde zu weit führen, ist aber in einer Zeitschrift, deren Leserkreis zum größten Theil pädagogisch gebildet ist, wohl nicht so nöthig, da man sich schon leicht aus den von Herrn Bornemann mitgetheilten Sätzen und den eigenen Bemerkungen desselben ausreichende Folgerungen ziehen kann. Ich sehe daher auch davon ab, besonders charakteristische Beispiele für diesen Unterschied aus der Litteratur des Kindergartens heraus zu heben. —

Doch ich muß nicht nur die Behauptung der Verfasserin bestreiten, daß sich die Fröbelsche Kindergarten-Erziehung nicht von einer christlichen Erziehung im gleichen Lebensalter unterscheide, und nicht nur mit Herrn Bornemann es leugnen, daß Fröbels religiöser Standpunkt geeignet ist, zur Grundlage von Erziehungsanstalten zu dienen, sondern ich muß es geradezu aussprechen, daß ein großer Theil der Kindergartenpartei in bewußtem Gegensatze zu einer christlichen Erziehung steht**) und den Kindergarten hauptsächlich als den Anfangs- und Ausgangspunkt einer vom Christenthum losgelösten Erziehung, als den Vorläufer und Bahnbrecher der confessions- oder religionslosen Schule betrachtet und ihn in diesem Sinne zu fördern sucht. So erklärt es

*) Wenn die Verfasserin schreibt: „Diese Religionsbegriffe einzuprägen, bedarf es aber keines Religionsunterrichtes, sondern die Mittel dazu sind: Erzählungen biblischen und moralischen Inhalts, soweit sie sich für das Gemüth des Kindes eignen, das Lernen kindlicher Gebetchen, Lieder rc. Ermahnung zum Guten, wo sich nur die Gelegenheit darbietet, Hinweisen auf Gottes Liebe und Güte, die sich in der Natur uns zeigt, Fernhalten des Bösen durch Thätigkeit und geistige Anregung, gutes Vorbild," so giebt es gewiß keinen verständigen Vertreter der Kleinkinderschule, der nicht diesen Satz, abgesehen vom Ausdruck, gern unterschriebe, keinen, der im andern Sinne Religionsunterricht forderte, und nur vereinzelt mag von untüchtigen Lehrerinnen ein anderer „Religionsunterricht" gegeben werden.

**) Ich verweise hierüber auf den Aufsatz „Kleinkinderschule und Kindergarten" in Nr. 23 (Jahrg. 1875) der „Neuen Evangelischen Kirchenzeitung" von H. Meßner, welcher die Behauptung, daß der Gegensatz der Fröbelschen Methode gegenüber der Kleinkinderschule nicht auf religiösem Gebiet liege, durch eine Uebersicht über die neueste Fröbellitteratur widerlegt. Vgl. Heft 10 der „Christlichen Kleinkinderschule" Jahrg. 1875.

sich leicht, wenn die Fröbelsche Pädagogik in manchen Kreisen warme Sympathien findet, z. B. beim Volksbildungsverein*) welcher ja auf dem diesjährigen Vereinstage seine Stellung gegenüber einer christlichen Volkserziehung in einer Weise ausgesprochen hat, welche an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig ließ; so ist es auch auf der andern Seite leicht zu begreifen, wenn sich der einsichtigere Theil des christlichen Volkes der Fröbelschen Kindergärtnerei fern hält, wofür dann merkwürdiger Weise die „orthodoxen Pfarrer" bei jeder Gelegenheit von den Fröbelianern mit der tiefsten sittlichen Entrüstung zurecht gewiesen werden, während man es doch wirklich keinem Christen verargen kann, wenn er nicht in den Fragen der Erziehung Arm in Arm mit Herrn Duncker gehen will. — Daß der Gegensatz zum Christenthum einem Theil und vielleicht dem bessern Theil der Fröbelianer nicht zum Bewußtsein gekommen ist, und daß dieser Theil nicht mit den Stürmen auf der äußersten Linken übereinstimmt, bezweifle ich gar nicht, obwohl eine in solchem Falle wünschenswerthe offene Erklärung über diesen Punkt mir nicht bekannt geworden ist: ein Bekenntniß zu den Grundsätzen einer christlichen Erziehung habe ich aber noch von keinem Fröbelianer gehört.

Kurz zusammengefaßt ist also meine Ansicht (und ich glaube auch die Herren Bornemann's) über die religiöse Stellung des Kindergartens und der Kleinkinderschule folgende: Der Fröbelsche Kindergarten steht zum Theil in bewußtem Gegensatze zu einer christlichen Erziehung, durchgängig aber nimmt er in religiöser Beziehung eine Stellung ein, bei welcher im Falle eines consequenten Verfahrens eine christliche Erziehung nicht möglich ist, und es ist daher der Fröbelsche Kindergarten nicht geeignet, zum Ausgangspunkt einer christlichen Volkserziehung zu dienen, was er meines Wissens auch gar nicht beabsichtigt. Die christliche Kleinkinderschule dagegen stellt sich auf den Boden einer christlichen Pädagogik, und mag sie in der Durchführung und Ausführung ihres christlichen Prinzips im Einzelnen wie im Großen und Ganzen auch manchen Fehler gemacht haben, so kann und muß sie diese, ohne ihr Prinzip irgendwie aufzugeben, ablegen. Je mehr ihr dies gelingt oder schon gelungen ist, desto mehr ist sie befähigt, das zu werden oder zu sein, was sie sein kann und soll: ein wesentlicher Faktor der christlichen Volkserziehung. Wer dieser Ansicht beistimmt, der kann, wenn er sich über die Stellung, welche er in dem gegenwärtig um die Schule geführten Kampfe einzunehmen hat, klar geworden ist, auch keinen Augenblick mehr zweifeln, was er zu thun hat: ob er den Kindergarten unterstützen und fördern darf, oder ob er daran arbeiten muß, daß die Kleinkinderschule immer mehr die Gestalt gewinne, welche eine gesunde christliche Pädagogik von ihr fordern muß, damit die Kleinkinderschule immer mehr wirklich eine allgemeine grundlegende Anstalt der christlichen Volkserziehung werde.

Zu den weitern Ausführungen des bezüglichen Artikels über den religiösen Unterricht sehe ich mich genöthigt, noch einige Bemerkungen hinzuzufügen. Die Art der Polemik gegen die Kleinkinderschule ist ja hier ganz die oben charakterisirte, ich gehe daher auf die Einzelheiten nicht näher ein und wiederhole nur, daß solche Mißgriffe nur die Schuld einzelner untüchtiger Lehrerinnen, nicht aber der christlichen Kleinkinderschule sind, und daß solche Mißstände von den ein-

*) Vergl. den Aufsatz „die Fröbelpädagogik im Volksbildungsverein" in der Zeitschrift „Kindergarten Bewahranstalt" ꝛc. 1875 Nr. 9.

sichtigern Vertretern derselben auf das lebhafteste bedauert und bekämpft werden, wie schon eine Durchsicht der Zeitschrift „Die christliche Kleinkinderschule" leicht zeigen kann. Ich gebe auch selbstverständlich nicht zur Erwiderung eine „Zusammenstellung solcher Stoffe, wie sie gelegentlich in Kindergärten eingeübt werden." Wenn aber die Verfasserin ihren Kindergartenzögling, welcher sich „ungemein bevorzugt fühlt", (beiläufig bemerkt eine äußerst charakteristische Bemerkung) das Kindergebet sprechen läßt: „Wie fröhlich bin ich aufgewacht" rc. und diesem dann als Morgengebet der Kleinkinderschule den Vers: „Gott, ich danke dir von Herzen rc. gegenüberstellt, so muß man nach dieser Darstellung meinen, jenes erste Verschen sei ein besonderes Eigenthum des Kindergartens. Dem ist aber nicht so: das, soviel ich weiß, Hey'sche Verschen ist in der Kleinkinderschule mindestens ebenso üblich, wie im Kindergarten. Die specifisch dem Kindergarten eigenthümlichen*) „Morgenlieder" mag sich jeder in Köhlers „Bewegungsspielen" (4. Aufl. Weimar 1872. S. 1—6) und ebenso die „Schlußlieder" (Ebendas. S. 165—168) selbst nachlesen und dann sagen, ob in denselben nicht Dinge vorkommen, gegen welche an Unkindlichkeit und Unverständlichkeit „des bösen Feindes Macht und List" eine wahre Kleinigkeit ist. (Ich bemerke ausdrücklich, daß ich hierbei nicht etwa nur die Fröbelschen, sondern ebenso sehr die Lieder im Auge habe, welche Köhler in Hamburger und Thüringer Kindergärten vorgefunden und einer weitern Verbreitung werth gehalten hat.) Ich will hierdurch natürlich nicht im geringsten jene in Kleinkinderschulen gemachten Fehler auch nur entschuldigen; ich meine nur, es wäre am besten, wo beide Theile an demselben Gebrechen leiden, wenn ein jeder sich in erster Linie um die Fehler auf der eigenen Seite bekümmerte und dieselben — wie es von Seite der Kleinkinderschule jetzt geschieht — zu beseitigen suchte und dem Splitter im Auge des Andern erst dann seine Aufmerksamkeit zuwendete, wenn er den Balken aus dem eigenen Auge gezogen.

In Betreff der übrigen Ausführungen der Verfasserin, soweit wir sie nicht schon bisher berührt, werde ich mich kürzer fassen können und dürfen, indem nicht nur wir uns dabei überhaupt auf einem Gebiete bewegen, auf welchem eine Auseinandersetzung und vielleicht auch eine Verständigung an und für sich

*) In dem „Katechismus der Kindergärtnerei" von Fr. Seidel (Leipzig 1875) werden folgende Mustergebete gegeben:

1. Faltet die Hände und betet fein:
Lieber Gott, kehr' bei uns ein;
Uns're Herzen wollst du lenken,
Daß wir Gutes thun und denken,
Und in unserm Kindergarten,
Herr, auf Deine Liebe warten!

2. Ich bin klein
Mein Herz ist rein
Soll Niemand drin wohnen als Gott allein:

Das erste dieser Gebete ist doch gewiß für Kinder unpassend, das zweite ist eine, den Bedürfnissen des Kindergartens angemessene, Bearbeitung des bekannten Kindergebetes „Ich bin klein, Mach mein Herzchen rein" rc. Ob es überhaupt wohl gerathen ist, ein Kind beten zu lassen: „Mein Herz ist rein," auf diese Frage will ich nicht eingehen, für ein christliches Haus und eine christliche Anstalt ist natürlich diese Bearbeitung des ungleich angemesseneren Originals nicht zu gebrauchen. Ob es mit der „reichlichen Auswahl an passenden Kindergebetchen" im Kindergarten in der That so glänzend aussieht, wie die Verfasserin meint, möchte man nach dieser Probe fast bezweifeln.

aus manchen Gründen leichter möglich ist, sondern auch die Verfasserin hier ungerechte Ausfälle auf die Kleinkinderschule vermieden und sich auf den Versuch beschränkt hat, verschiedene Vorwürfe und Einwände, welche gegen den Kindergarten erhoben werden, (in der Regel an der Hand von Ausführungen, welche wir bei ihrem Lehrer Köhler finden) zu widerlegen — wie weit ihr dies gelungen, werden wir zu zeigen versuchen.

Zunächst weist die Verfasserin den Vorwurf zurück, daß durch die Spiele des Kindergartens die Naivität und Unbefangenheit des Kindes verloren gehe, indem sie indirekt eingesteht, daß dieser Vorwurf bei Fröbel zwar gerechtfertigt gewesen, es aber abstreitet, daß dasselbe bei seinen Nachfolgern der Fall sei. Ich weiß bei der hier etwas unbestimmten Ausdrucksweise der Verfasserin nicht, ob ich dieselbe recht verstanden habe, wenn ich annehme, ihre Vertheidigung richte sich gegen den Vorwurf, auf welchen nach Georgens (Dr. J. D. Georgens. Der Levana Kindergarten. Berlin 1874. S. 1) alle Vorwürfe, welche den Fröbelschen Kindergarten gemacht werden, hinauslaufen sollen, gegen den Vorwurf, daß der Kindergarten sich durch seine künstlich construirte Beschäftigungs- und Unterrichtsweise eine Verfrühung zu Schulden kommen läßt und so das kindliche Interesse blasirt, die zu früh in Anspruch genommenen Fähigkeiten verflacht und verkümmert und endlich dem Kinde vorzeitige Reflexionen aufdrängt, welche ihm seine Unbefangenheit nehmen. Es ist gewiß richtig und ich gebe es gerne zu, daß mancher Nachfolger Fröbels diesen Fehler mehr vermeidet, als sein Meister (z. B. vielfach durch Beschränkung des Gebrauchs Fröbelscher Kinderlieder, dieser Muster von Unkindlichkeit und Unnatur) und gewiß kann nur ein ungerechtes Urtheil über alle Kindergärten in dieser Beziehung gleich lauten, wie ebenso die litterarischen Erscheinungen einen verschiedenen Charakter zeigen und eine verschiedene Beurtheilung verdienen (z. B. Köhlers „Praxis" auf der einen und Thekla Narnau's „Frau Rosa's Kinderstube" auf der anderen Seite). Eine Entscheidung darüber zu geben, wie weit es jedem einzelnen der Nachfolger Fröbels und wie weit es dem Kindergarten im allgemeinen gelungen ist, diesen Fehler abzustreifen — dazu würde es einer vollständigen Untersuchung und Kritik der gesammten Theorie und Praxis des Kindergartens in allen ihren Erscheinungen bedürfen, also einer Arbeit, die weit über die Gränzen dieses Aufsatzes hinausginge, und der ich mich nicht gewachsen fühle, wenn ich gleich bei allen mir bekannten Vertretern des Kindergartens diesen Fehler, oft in hohem Grade nachweisen zu können glaube. Ich bescheide mich daher, hierüber die Worte Ernst Barth's anzuführen, eines Mannes, dem doch gewiß Niemand weder Unkenntniß noch einseitige Beurtheilung und partheiische Verurtheilung des Kindergartens vorwerfen wird, welcher gegen Goldammer, eine der thätigsten Kräfte der neuern Fröbelschule (Bilder aus dem Kindergarten. Leipzig, 1873. S. V) schreibt: „Geht die Praxis des Kindergartens auf diesem Wege weiter, so wird es bei zunehmender Vermehrung dieser Anstalten bald dahin kommen, daß sich die Schule vor blasirten, überfütterten und zerfahrenen Zöglingen nicht mehr zu retten weiß."

Darauf möchte sich die Verfasserin gegen den Vorwurf verwahren, daß im Kindergarten die Lehrerin die Spiele angiebt, welche gespielt werden sollen. Diese Verwahrung wäre wohl unnöthig gewesen und besser unterblieben: in der Schule (d. h. dem Kindergarten, der Kleinkinderschule rc.) muß und soll aus mancherlei Gründen die Lehrerin bei den gemeinsamen Spielen allerdings an-

geben, was gespielt werden soll, wenn auch freilich unter Mitwirkung der Kinder und unter sorgfältiger Berücksichtigung ihrer Wünsche. Dieses ist auch ganz die Meinung des Lehrers der Verfasserin, Köhlers (die Praxis des Kindergartens. Weimar, 1871. S. 80—86. Derselbe Bewegungsspiele. S. XVII. ff.) in den zum größten Theil vortrefflichen und höchst beachtenswerthen Regeln, welche er über die Anwendung und Ausführung der Bewegungsspiele giebt.

Daß „die Fröbelsche Idee," wie die Verfasserin weiterhin ausführt, „durch ihre Anhänger manche vortheilhafte Zugabe erhalten und manches Unbrauchbare abgestreift hat", mag wahr sein, wie sie auch andrerseits manche unvortheilhafte Zugabe erhalten und manches Unbrauchbare zugefügt bekommen hat. Ob das Erstere aber in der Weise und dem Maße geschehen, wie es nothwendig gewesen wäre, ob es den Anhängern Fröbels gelungen ist, für ihre verbessernde Thätigkeit den richtigen Standpunkt zu gewinnen, ob sich diese nicht fast ausschließlich auf unwesentliche Nebendinge erstreckt, an eine „Reform an Haupt und Gliedern" aber bei diesem Verfahren nicht gedacht wird — darüber wollen wir zunächst unser eigenes Urtheil zurückhalten und die Stimme eines begeisterten Vertreters der Fröbelschen Pädagogik, J. H. v. Fichte (Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart mit Bezug auf Friedrich Fröbels Erziehungssystem. Berlin, 1870) hören, der nach dem Urtheil der Anhänger Fröbels (S. III) zuerst „von philosophischer Seite den wahren Grundgedanken seines (d. h. Fröbels) Erziehungssystems erfaßt und zu gerechter Anerkenntniß gebracht" hat, dessen Schrift auf Wunsch und Antrag der Fröbelianer verbreitet worden ist. Dieser schreibt über die Verbesserungsbedürftigkeit der Fröbelschen Pädagogik und über die Stellung der Fröbelianer zu derselben:

(S. III) „Fröbel war, wie alle genialen Erfinder und instinctiv Begeisterten, gleich Pestalozzi, dem man Aehnliches vorwerfen mußte, an sich selbst unfähig, seinem tiefen und wahren Grundgedanken die vollständige wissenschaftliche Form und eben damit die durchgreifende Klarheit zu geben, welche das eigentlich Entscheidende desselben von allem Beiwerk und angeflogenem Formelwesen befreit hingestellt hätte. Ebenso vermochte er noch nicht, seinem großen Princip die inhaltsvolle, praktische Ausführung zu geben; er blieb in zum Theil überflüssigen, zum Theil geradezu schädlichen Ausspinnungen der Anfangsgründe stehen. Diese Außenseite kennt man von ihm; sie wird theils überschätzt, theils verworfen, theils und mit Recht ungenügend befunden."

S. 44. „Auch Fröbel scheint uns nicht so betrachtet werden zu dürfen, daß man alle seine Vorschläge, Anweisungen, Vorschriften zu befolgen hätte. Diese verlieren sich nach unserm Urtheile nicht selten in's Kleinliche, Sonderbare, ja Bizarre und Geschmacklose; und diese Aeußerlichkeiten, welche von seinen gewöhnlichen Anhängern gerade aufgegriffen und gepflegt worden sind, haben andrerseits die große Bedeutung seines pädagogischen Princips verdunkelt, wenigstens nicht zu allgemeiner Anerkennung kommen lassen."

(S. 40 nach Ausführungen über die breite Ausbildung der Pestalozzischen Anschauungskunst) „Nicht zum Glück für seine (Pestalozzi's) Methode; auch hat man darüber längst sein Urtheil festgestellt, und nicht seinetwegen wird dies hier erwähnt, sondern um in einem jetzt vorliegenden Falle vor einem ähnlichen Fehler zu warnen. Eine Methode, in Grundgedanken lebenerweckend und von weittragender Wirkung, kann sich durch einseitiges Verweilen bei den Anfängen in einem inhaltslosen, überlästigen Formalismus hineinarbeiten, welche den

Zögling viel zu sehr und ermüdend lange auf den untersten Stufen festhält. Das Beleben-Könnende und Sollende schlägt ins Gegentheil aus, es wird ein ertödtender Mechanismus. Dabei wird gar leicht das Unwesentliche und Nebensächliche zum Charakteristischen und Wesentlichen gestempelt. Endlich bemächtigt sich die geistlose Mittelmäßigkeit desselben, macht dies Beiläufige gerade zur eigentlichen Domäne ihrer Wirksamkeit, und die Carricatur einer edlen Sache ist fertig."

(S. 38.) „Das Mönchisch-Gothische (so hatte Pestalozzi die alte Unterrichtsweise genannt) mögen wir gegenwärtig abgestreift haben, nicht aber die zahlreichen Reste überflüssigen Plunders, den jede neue Erziehungsmethode wie einen todten Niederschlag bei sich führt und von dem ihre Vertreter aus Trägheit oder Angewöhnung den eigentlichen Erfolg erwarten. Jede Erziehungsmethode aber steht in der Gefahr dieser Verknöcherung dieser Verschwemmung in eine unnöthige Breite, wenn sie voreilig ihr Partikuläres für das Allgemeine, den bloßen Anfang für das Ziel und den Theil für das Ganze hält. Dann muß Unwesentliches, Vertauschbares, Gleichgültiges eine Scheinwichtigkeit erhalten und mit einem carrikirten Werth belegt werden, welcher dem Gegner gewonnenes Spiel giebt, um auch das Princip*) im Ganzen für falsch und werthlos zu erklären. Wir können schon jetzt die Bemerkung nicht unterdrücken, daß, wie es der Pestalozzischen Methode im Anfange ergangen, auch ihre Nachfolgerin, Fröbels Lehre, in demselben Stadium der Gefahr angekommen zu sein scheine, von welcher sie zu befreien eine Hauptabsicht der folgenden Erörterungen ist."

Ich würde die Ausdrücke, mit welchen Fichte das Verfahren der Fröbelianer kennzeichnet, zum größten Theil nicht gebraucht haben; (bei Fichte werden sie die Fröbelianer wohl verzeihen, weil diesen nur die Begeisterung für ihre Sache zu solchen Ausdrücken veranlaßt hat, die sich außerdem leicht erklären, wenn man bedenkt, daß es Fichte nicht bekannt sein konnte, wie schwer es ist, ein als richtig erkanntes Erziehungsprincip praktisch zu verwirklichen und bis in's Einzelne auszuführen) doch da sie einmal gebraucht sind, so möchte ich die Verfasserin fragen, welchen Vertreter**) des Kindergartens die Vorwürfe Fichte's der Sache nach

*) Falls Fichte das Princip der Selbstthätigkeit meint, so müssen wir bemerken, daß wenigstens die Kleinkinderschule dasselbe durchaus nicht für werthlos erklärt, sondern vielmehr die Vertreter derselben mit dankbarer Anerkennung der von Fröbel gegebenen Anregung und mit sorgfältiger Benutzung dessen, was Fröbel und seine Anhänger für die Ausführung desselben wirklich Tüchtiges und Brauchbares geliefert haben, es immer mehr geltend zu machen suchen. Nur die einseitige Auffassung und die mißlungenen Ausführungen des an und für sich richtigen Princips verwirft die Kleinkinderschule. — Meint Fichte aber auch die ethischen, religiösen und psychologischen Sätze Fröbels, so kann die Kleinkinderschule sich allerdings dieselben nicht aneignen, doch hieran würde auch die beste Praxis in den Kindergärten nichts ändern. Die ethischen und religiösen Grundlagen braucht sich eine christliche Erziehungsanstalt nicht von Fröbel zu borgen, für eine psychologische Gesetzgebung aber, wie sie die Pädagogik fordert, wird sie bei Fröbel und seinen Anhängern nicht mehr, als vereinzelte treffende Bemerkungen und Beobachtungen finden.

**) Fichte weiß (S. 50) als die einzige Vertreterin seines Standpunktes (abgesehen von Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik) Bertha von Marenholtz-Bülow zu nennen, welche sich im Wesentlichen darauf beschränkt, Fröbels Erziehungsidee darzustellen und zu begründen, ohne eine Ausführung im Einzelnen zu geben, also gar nicht zu den „Anhängern Fröbels" in dem Sinne, in welchem die Verfasserin von diesen spricht, gehört, d. h. zu den praktischen Vertretern der Kindergartensache (wie z. B. Köhler und Goldammer) welche das „Unbrauchbare abgestreift" und „vortheilhafte Zugaben" gegeben haben sollten.

nicht in vollem Maße treffen, wer von denselben sich z. B. von dem „Beiwerk und angeflogenem Formelwesen“*) von dem „überflüssigen Plunder,“ von den „kleinlichen, sonderbaren, bizarren und geschmacklosen Aeußerlichkeiten,“ von den „zum Theil überflüssigen, zum Theil geradezu schädlichen Ausspinnungen“ befreit oder dies auch nur energisch zu thun versucht hat? So könnte ich alle Vorwürfe Fichte's wiederholen und ich glaube, die Antwort auf diese Fragen sollte der Verfasserin schwer werden, selbst wenn sie sich auf einen der tüchtigsten Vertreter des Kindergartens, auf Köhler beschränken wollte. An dieser Sachlage ändert es gar nichts, wenn Köhler das Faltblatt nach einer neuen, der Theilung des 2. Fröbelschen Baukastens (4. Gabe) entsprechenden Weise faltet, oder Goldammer einen neuen Baukasten construirt, und solche Dinge wird wohl die Verfasserin mit ihren „werthvollen Zugaben“ gemeint haben, wie sie in den Kreisen der Fröbelianer als eine Weiterbildung und als ein Beweis der Entwicklungsfähigkeit der Fröbelschen Ideen gefeiert wurden. Was hilft es auch, wenn man die Entwicklungsbedürftigkeit der Fröbelschen Pädagogik anerkennt, es aber doch fast in allen beim Alten läßt, bei den Weiterbildungen sich sogar gerade auf das stützt, was man zuerst hätte fallen müssen, und mit keinem Schritt aus dem Kreise der von Fichte charakterisirten Eigenthümlichkeiten Fröbels heraustreten kann oder will? Fürwahr, Fichte hat Recht: das Verhalten der Fröbelianer „giebt dem Gegner gewonnenes Spiel“, um wenn auch nicht „das Princip im Ganzen“, so doch die jetzige Ausführung desselben für „falsch und werthlos zu erklären.

Wenn darauf die Verfasserin die „so oft angefeindete Symbolik des Kindergartens“ in Schutz nehmen zu müssen geglaubt hat, so habe ich auf ihre Ausführungen Folgendes zu erwidern: Ich fürchte, daß die Verfasserin die Einwände, welche gegen die Fröbelsche Symbolik erhoben werden, nicht ganz verstanden hat, woran vor allem der unglücklich gewählte, in doppeltem Sinn gebrauchte und nur aus der Fröbelschen Auffassung heraus verständliche Name „Symbolik“ Schuld sein mag. Es beruht entschieden auf einem völligen Mißverstehen des Wortes „Symbolik“, wenn man das damit bezeichnet, was die Verfasserin rechtzufertigen sucht: dann wäre es ja auch am Ende noch gar Symbolik, wenn das Mädchen an der Puppe seine Erziehungsversuche anstellt und im Sande Kochstudien macht, oder wenn die Knaben Pferd spielen und als Hunde auf allen Vieren umherkriechen! Gegen diese „Symbolik“ kann an und für sich von keinem verständigen Pädagogen, der nur noch eine Spur von Kenntniß und Verständniß des Kindeslebens besitzt, ein Einwurf erhoben werden, und in der That richten sich die „Anfeindungen“ der Symbolik des Kindergartens gegen etwas ganz Anderes, nämlich zunächst gegen die mißlungene, vor allem aus der tendenziösen Ausnutzung dieser „Kindersymbolik“ im Sinne der von uns unten behandelten „Fröbelsymbolik“ hervorgegangenen und dann durch die Unfähigkeit Fröbels zur praktischen Ausführung seines Gedankens noch ver-

*) Wird nicht z. B. um für die mit der Sache weniger bekannten Leser ein einzelnes Beispiel zu geben, noch immer der lückenlos fortschreitende Aufbau des Beschäftigungsganzen auf dem Gesetz der Gegensätze und ihrer Vermittelung als pädagogisch bedeutsam und als ein wesentliches Stück der Kindergartenpädagogik behandelt, während derselbe doch eine pädagogisch völlig werth- und bedeutungslose Spielerei ist; wird nicht noch immer jede Beschäftignng bis in die kleinste Bildung hinein durch dasselbe Gesetz geregelt und in diesem pädagogisch gänzlich berechtigungslosen und falschen „Formelwesen“ ein Hauptwerth der Beschäftigungen gesucht?

schlimmerte Anwendung des richtigen Princips, wie sie sich sehr häufig bei Fröbel findet. Ich verweise über diesen Punkt auf die sachlich oft treffende, wenn auch in der Form zum Theil sehr verfehlte Kritik von Joseph Gruber, (Die Pädagogik des Kindergartens und der Bewahranstalt. Leipzig, 1873), welcher ja selbst in seinen Spielen 2c. von der wirklich volksthümlichen und kindlichen „Symbolik“ einen weitgehenden Gebrauch macht, also offenbar nur gegen den Mißbrauch kämpft. — Zweitens aber richten sich die Angriffe gegen die Fröbelsche Symbolik im eigentlichen Sinn des Wortes, welcher mit der bei der obigen Anwendung untergelegten Bedeutung wenig oder gar nichts gemein hat. Wenn die Spiel- und Beschäftigungsmittel (Köhler, Praxis, I 20) „in ihrer Gesammtheit zur Ahnung und Erkenntniß, zur endlichen Anschauung des inneren Zusammenhanges der Dinge und Lebenserscheinungen, der Einheit und steigernden Gleichgesetzigkeit in der leiblichen und geistigen Welt führen“ sollen, und wenn daher die Gegenstände, mit welchen das Kind den meisten Umgang pflegt, ein zusammenhängendes Ganzes bilden sollen, dessen Schlüssel das Entwickelungs- und Vermittelungsgesetz sind, wenn diese Gesetze die Beschäftigungen bis in die kleinste Bildung hinein regeln sollen, um so die Kinder zur Ahnung des inneren Zusammenhangs der Dinge 2c. zu führen, wenn also das Spielzeug mit einem Worte dem Kind ein Symbol der Welt und ihrer Gesetze (d. h. natürlich der Fröbelschen Weltgesetze) sein soll, so ist damit doch wohl eine ganz andere Art von Symbolik gefordert, welche mit dem freien Schalten und Walten, Spielen und Schaffen der kindlichen Phantasie, der „Kindersymbolik,“ (deren eigenstes Wesen auch die Verfasserin, ihrem Lehrer Köhler folgend, zu verkennen scheint), keinen Berührungspunkt hat. Den Versuch, beide in Verbindung zu bringen, (Köhler, „Was läßt sich über die Fröbelsche Symbolik sagen?“ in „Kindergarten, Bewahranstalt und Elementar-Klasse“, Jahrgang 1868 Nr. 1. Derselbe „Praxis“ I S. 21) die Fröbelsymbolik aus der Kindersymbolik abzuleiten und durch sie zu rechtfertigen, muß ich als mißlungen betrachten, wie ich hier nicht näher ausführen kann. Wie weit beide auseinanderliegen, möge ein Beispiel zeigen. Wenn Köhler („Praxis“ I S. 30. Ich citire übrigens wiederum Köhler, nicht nur, weil die Verfasserin denselben als ihren Lehrer bezeichnet und auf seine „Praxis des Kindergartens“ ausdrücklich verweist, sondern hauptsächlich deßhalb, weil Köhler unter den Vertretern der neuen Fröbelschule eine solche Stellung einnimmt, daß ich nicht in den Fehler der Verfasserin zu verfallen befürchten muß, wenn ich Köhlers Darstellung vorzugsweise berücksichtige) auf die Frage, warum Kugel, Walze und Würfel zu einer (der 2.) Gabe vereinigt dasteht, die Antwort giebt: „Kugel, Walze und Würfel sind darum in einer Gabe zusammengefaßt und als ein zusammengehöriges Ganzes aufgestellt worden, um dem Erzieher, wie dem Zöglinge ein Symbol für das Vermittelungsgesetz zu geben, ein Gesetz, welches, wie wir schon früher angedeutet, mit dem Entwickelungsgesetz so innig verwandt ist,“ — so ist wohl für niemand die Frage schwer zu beantworten, ob dies denn wirklich „Kindersymbolik“ und nicht vielmehr Fröbelsymbolik ist, und ob diese Symbolik auch etwa „in der Natur des Kindes liegt“ und demselben „abgelauscht“ ist. Also noch einmal: Nicht gegen die „Kindersymbolik,“ sondern gegen die verfehlte Anwendung derselben und gegen die Fröbelsymbolik richten sich die völlig berechtigten Angriffe. Die Widerlegung des betreffenden Aufsatzes, dessen Ausführungen übrigens außerdem sehr bestreitbar sind, berührt also noch gar nicht einmal das eigent-

liche Gebiet des Streites, und ich brauche daher wohl nicht näher auf dieselben einzugehen.

Endlich giebt die Verfasserin eine Uebersicht über die Beschäftigungsstoffe des Kindergartens, „um zu beweisen, daß das Kind bei einer solchen Abwechselung von Stoffen die noch außerdem (?) eine vielseitige und interessante Verwendung zulassen, keine Langeweile empfinden kann." Ueber den Werth des Fröbelschen Beschäftigungsganzen als solchen habe ich mich schon oben ausgesprochen; ich füge hier noch hinzu, daß einige der 24 Gaben, z. B. die 2 (Kugel, Walze und Würfel) und 12. (Ausschneideblatt zum Aufkleben) nach meiner Ansicht völlig verfehlt sind, und daß in Folge der falschen Grundsätze, welche bei der Behandlung der Beschäftigungen verfolgt werden, die Ausführung im Einzelnen oft sehr mißlungen ist, wie gerade hier das starre Festhalten der „Ausspinnungen" der „spielerischen Systematik" Fröbels vom größten Schaden ist. Im übrigen läßt es sich gar nicht leugnen, daß dieses Fröbelsche Beschäftigungsganze eine Fülle des trefflichsten Materials, wenn auch oft in verfehlter Gestalt, birgt, und es ist unstreitig — ebenso wie die Weckung des Interesses für die Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter, wie die Hervorhebung des Princips der Selbstthätigkeit und die Forderung der Pflege des kindlichen Thätigkeitstriebes im Spiel und Beschäftigung — ein großes Verdienst Fröbels und seiner Anhänger, die bisher zerstreuten Beschäftigungen der Kinder gesammelt und so ihre allgemeine Verbreitung bewirkt, ihre pädagogische Ausbildung und Benutzung aber nicht nur selbst erstrebt und angeregt, sondern überhaupt erst ermöglicht zu haben. Gewiß ist es für die Kleinkinderschule von großem Schaden gewesen, wenn sie lange Zeit fast gänzlich übersehen hat, was sie in dieser Beziehung vom Kindergarten lernen konnte und mußte. Es ist daher mit Freuden von allen Freunden der christlichen Kleinkinderschule zu begrüßen, daß man in neuerer Zeit immer mehr diesen Fehler eingesehen hat und bestrebt ist, mit besonnener und sorgfältiger Benutzung der Leistungen Fröbels und seiner Anhänger das allzulange Versäumte nachzuholen und eine allgemeine Einführung der wirklich tüchtigen und brauchbaren Beschäftigungsstoffe Fröbels in der Kleinkinderschule herbeizuführen — wobei allerdings vieles völlig ausgeschieden, vieles neugestaltet und dem Ganzen eine andere Stellung und eine andere Grundlage gegeben werden muß, falls die Kleinkinderschule nicht mit dem Guten auch die Fehler Fröbels und seiner Anhänger annehmen soll. Was die Mutterhäuser und Seminare zur Ausbildung von Kleinkinderlehrerinnen, was einzelne leitende Kräfte der Kleinkinderschule schon in dieser Hinsicht gethan haben, und wie weit die Versuche derselben als gelungen zu betrachten sind, kann hier natürlich nicht näher ausgeführt werden, jedenfalls aber ist ein guter Anfang gemacht, welchem hoffentlich ein glücklicher Fortgang und ein gedeihlicher Abschluß folgen wird. Bei der Beurtheilung dessen, was jetzt schon die einzelnen Kleinkinderschulen in dieser Beziehung leisten, möchte ich bitten, es nicht unberücksichtigt zu lassen, daß auf diesem Gebiete, wo der freien Thätigkeit des Einzelnen ein fast allzuweiter Spielraum gelassen ist, ein allgemeiner Fortschritt nur langsam möglich ist, daß es daher überhaupt gerathen ist, bei der Beurtheilung des gegenwärtigen Standes der Kleinkinderschulsache die jetzige Stellung der Mutterhäuser und Seminare, sowie die Vertreter der Kleinkinderschule und die Leistungen der einzelnen, vielleicht schon vor langer Zeit, vielleicht auch gar nicht vorgebildeten Kleinkinderlehrerinnen getrennt zu betrachten: (Ein Gleiches kann natürlich auch der Kinder-

garten verlangen, und ich hoffe, in dieser Beziehung gerecht verfahren zu sein, indem ich vor allem die neueren literarischen Leistungen, die theoretische Darstellung und die praktischen Forderungen der besten Vertreter des Kindergartens berücksichtigte, es dagegen vermied, mich auf die Praxis der einzelnen, vielleicht schlechten Kindergärten zu stützen.)

Zu der besondern Ausführung der Verfasserin über die Fröbelschen Beschäftigungsmittel und deren Anwendung muß ich noch einige Bemerkungen machen. Wenn die Verfasserin meint, daß „bei einer solchen Abwechselung von Stoffen das Kind keine Langeweile empfinden kann“ so muß ich erwiedern, daß einmal die Besorgniß, die Kinder empfänden im Kindergarten Langeweile, durchaus nicht so groß ist, wie die Befürchtung der übermäßigen Anregung, der Uebersättigung und Verfrühung, deren traurige Folgen sich nach einer zunächst anscheinend sehr erfreulichen Entwickelung des Kindes erst in den folgenden Jahren zeigen, und daß andererseits die Abwechselung von Stoffen (welche ja an und für sich gewiß auch nach der Ansicht der Verfasserin nicht das geringste Schutzmittel gegen die Langeweile ist) gar nichts hilft, wenn die einzelnen Stoffe in langweiliger Weise behandelt werden. — Der Satz ferner, es sei „nach gemachter Erfahrung besser, mehr Zeit auf Beschäftigungen, als auf Bewegungsspiele zu verwenden,“ welcher mir übrigens mehr eine Privatansicht der Verfasserin, als die gemeinsame Meinung der Kindergärtner zu sein scheint, ist nach meinem Urtheil gänzlich unrichtig und nur aus einer Ueberschätzung des Werths und der Bedeutung der Beschäftigungen und aus der Nichtbeachtung vieler wesentlicher Momente zu begreifen. —

Wenn die Verfasserin endlich schreibt: „Viele Feinde des Kindergartens scheinen von diesem bei Fröbel so wichtigen Erziehungsmittel (d. h. von den Beschäftigungen) wenig Notiz zu nehmen, sonst würde nicht immer nur von Spielen die Rede sein,“ so muß ich gestehen, daß ich gar nicht verstehe, wie die Verfasserin das gemeint hat: denn meines Wissens hat die Polemik gegen den Kindergarten sich stets sogar in überwiegender Weise gegen die Beschäftigungen, in viel geringerem Maße aber gegen die Bewegungsspiele gewandt — ich erinnere die Verfasserin nur an die vielbekämpften Ballspiele, welche sie zuerst unter den Beschäftigungen nennt. Sollte die Verfasserin mit dieser ganzen Polemik unbekannt sein, so dürfte der Ausdruck, daß „immer nur vom Spielen die Rede“ wäre, doch zum wenigsten etwas unvorsichtig gewählt sein. Oder sollte die Verfasserin vielleicht gar nur gemeint haben, daß die „Feinde des Kindergartens“ sich nicht immer der Terminologie desselben anschließen und die „Beschäftigungen“ als „Spiele“ bezeichnen und unter diesem Namen besprechen? Doch dann würde ja die Vermuthung, daß diese Feinde von dem „bei Fröbel so wichtigen Erziehungsmittel wenig Notiz nehmen,“ ganz in der Luft schweben.

So sind wir den Ausführungen der Verfasserin bis zum Schluß gefolgt, und ich muß jetzt das Urtheil über dieselben, über ihre Richtigkeit und ihren sonstigen Werth dem Leser überlassen. Es bleibt mir nur noch übrig, gleich der Verfasserin einige Worte über den Zweck meiner Arbeit und zugleich eine Bitte an die Leser dieses Blattes hinzuzufügen.

Der Zweck dieser Arbeit wäre erreicht, wenn es mir gelungen wäre, die ungerechten Angriffe auf die Kleinkinderschule, welche der betreffende Artikel enthielt, zurückzuweisen und die Vorwürfe, welche gegen dieselbe erhoben werden, auf das richtige Maß zurückzuführen. Zugleich aber wollte ich zu einer gründlichen

Prüfung der Kindergarten- und Kleinkinderschulsache auffordern und anregen, und es würde mich freuen, wenn meine Arbeit selbst einen oder den andern der Leser zur Klärung über die behandelten Fragen einen Beitrag geben sollte. Ob die Leser sich schließlich dem Fröbelschen Kindergarten oder der christlichen Kleinkinderschule zuneigen werden, das muß und darf ich ruhig ihrer persönlichen Stellung und dem Ergebniß einer eigenen vorurtheilsfreien eingehenden Untersuchung überlassen: das aber wollte und mußte ich zu verhindern suchen, daß dieselben auf eine Darstellung hin, wie die der Verfasserin ist, sich der Kindergartensache zuwendeten und sich so unbesehen, wie die Verfasserin es zu hoffen schien, „die Verbreitung derselben recht angelegen sein ließen." Die Befürchtung aber, daß dies geschehen möchte, war nicht ungegründet: Gewinnt doch nicht nur thatsächlich der Kindergarten auf diese Art eine große Anzahl von Freunden, sondern weiß ich es doch aus eigener Erfahrung, wie die imponirende Sicherheit und Bestimmtheit, mit welcher die Fröbelianer als einzig pädagogisch berechtigt auftreten und alle andern Erscheinungen theils ignoriren, theils schlechthin verurtheilen, der Schein wissenschaftlicher Gründlichkeit, welche ihre Darstellung vor den anspruchsloseren Erscheinungen auf dem Gebiete der Kleinkinderschule auszeichnet, die gewaltige Regsamkeit und unermüdliche Thätigkeit ihrer Agitation in allen möglichen Formen und Richtungen — wie dies alles gar leicht zumal auf denjenigen, welcher ohne eine allgemeine gründliche pädagogische Bildung an die Kindergartensache herantritt, eine solche Wirkung ausübt, daß er sich ohne eine unbefangene ruhige Prüfung der Fröbelschen Pädagogik in die Arme wirft und bald, da er immer die Sache nur in dem einseitigen und falschen Lichte der Darstellung der Fröbelianer betrachtet, selbst zum begeisterten oder fanatischen Fröbelianer wird. Hiervor wollte ich die Leser dieses Blattes schützen: eine vollständige Kritik der Fröbelschen Theorie und Praxis aber zu diesem Zwecke zu geben, das konnte ich bei den mir gesteckten Gränzen gar nicht versuchen wollen, sondern ich mußte mich auf einzelne Andeutungen und Hinweisungen beschränken. Ich muß daher bitten, meine Erörterungen in erster Linie als eine Erwiderung auf den Aufsatz, an welchen sie sich anlehnen, zu betrachten, im übrigen würde es mich, wie ich schon oben gesagt, freuen, wenn dieselben tüchtigere Kräfte zu weiteren, eingehenderen Untersuchungen, zu welchen meine Zeit und Kraft nicht ausreicht, anregten und für diese vielleicht in dieser oder jener Hinsicht nicht ohne Nutzen wären.

Sodann möchte ich eine Bitte an die Leser dieses Blattes, vor allem an diejenigen, welche der christlichen Kleinkinderschule gegenüber eine freundliche Stellung einnehmen, aussprechen, nämlich bei der Gründung von Kleinkinderschulen dahin zu wirken, daß nicht ungeeigneten und ungenügend vorgebildeten Personen die Leitung derselben übertragen wird, wie es leider zum Schaden der einzelnen Anstalten und der ganzen Sache so vielfach geschieht, und sodann die bestehenden Anstalten nach der pädagogischen Seite hin zu überwachen und zu leiten, da ohne eine solche Aufsicht und Unterstützung selbst von Seiten der genügend vorgebildeten Lehrerin Mißgriffe und Fehltritte in der einen oder andern Richtung selten ganz vermieden werden dürften. Ich glaube, daß es zumal den Lehrern und Geistlichen in der Regel nicht schwer werden wird, ihren Einfluß in dieser Hinsicht zur Geltung zu bringen. — Allgemeinere Beobachtungen über pädagogische Fehler in der Kleinkinderschule 2c. und Vorschläge zur Hebung und Verbesserung dieser Anstalt möchte ich an geeigneten Stellen zu veröffentlichen bitten und für

diesen Zweck besonders das Organ der Kleinkinderschule, die „Christliche Kleinkinderschule" (Redaktion: Direktor Ranke in Nowawes bei Potsdam) empfehlen, da von Veröffentlichungen in diesem Blatte jedenfalls die größte Verbreitung in den betheiligten Kreisen und daher der meiste Erfolg zu erwarten sein dürfte.

Zum Schluß freut es mich, die Mittheilung hinzufügen zu können, daß dasselbe, was auch die Absicht und der Wunsch Herrn Bornemanns ist, falls ich die Ausführungen desselben recht verstanden habe, vielfach in den Kreisen der christlichen Kleinkinderschule und so auch in dem mir persönlich näher bekannten Oberlinhaus zu Nowawes angestrebt und zu verwirklichen gesucht wird: die Hebung der christlichen Kleinkinderschule auf Grund einer gesunden christlichen Pädagogik, mit sorgfältiger Benutzung alles dessen, was Fröbel und seine Anhänger wirklich Tüchtiges und Brauchbares geleistet, und ich bitte noch einmal alle Freunde einer christlichen Volkserziehung, diese wichtige Arbeit mit Rath und That kräftig zu unterstützen und zu fördern.

B. J. A. R.

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Musik.

I. Gesang.

A. Gesanglehre.

Das Singen im Dienste der Sprache. Eine Reihenfolge leicht ausführbarer mehrstimmiger Gesänge in Verbindung mit der deutschen Aufsatzübung in gehobenen gemischten Volksschulen, oberen Mädchenklassen 2c. für Lehrer und Schüler von S. G. Beck, Lehrer und Organist. Schweinfurt bei Ernst Stoer. 1. Heft, 19 Seiten.

Als Motto stellt der Verfasser dem Vorworte voran:

„Mag Jeder seines eignen Weges gehen;
Ich gehe den, der mir der beste scheint,"

und kennzeichnet hiermit sofort die Art und Weise, wie er das Singen in den Dienst der Sprache gestellt wissen will, als eine ganz subjektive. Das 1. Heftchen, welches 2 Lieder behandelt, giebt gleich des Subjektiven genug, um das Verlangen nach einer sachlicheren Behandlung zu rechtfertigen. Wenn nun auch der Verfasser in der Ausführung der sich gestellten Aufgabe nicht glücklich gewesen ist, so hat er doch damit einen Punkt berührt, über den immer von neuem nachzudenken ist. Um dieser Ursache willen sei denn ganz kurz etwas von seiner Weise hier mitgetheilt.

Die Uebersicht des Inhalts lautet:

I. Das Gedicht — der Text.

II. Die Erhebung des Gedichtes zum Bewußtsein der Schüler, und zwar:

1) in sprachlicher Hinsicht:
   a. durch Einführung der Schüler in den Sinn und das Verständniß des Textes seitens des Lehrers — Wort- resp. Begriffs- und Satzübung;
   b. durch Wiedergeben des Inhalts seitens der Schüler — Aufsatzübung.

2) in musikalischer Beziehung:

a. durch den Hinweis der Uebereinstimmung des Textes mit der angepaßten Composition überhaupt — Musik-Verständniß, und

b. durch den Vortrag der einzelnen Gesangssätze insbesondere — Gefühls-Bildung.

III. Der dreistimmige Gesang selbst — die Composition.

Davon, daß obige Inhaltsangabe präciser im Ausdruck sein könnte, sehen wir ab und machen zu einzelnen Punkten derselben noch einige erläuternde Bemerkungen.

ad I. (Text) hier wird der Text gelesen und gelernt. ad II. 1 a. Der Inhalt des Liedes wird nur durch Fragen erläutert und schließlich in eine Disposition gebracht. Von den Fragen schenken wir dem Verfasser sehr viele als überflüssig — eben weil er für „gehobene Volksschulen, obere Mädchenklassen" schreibt — und als viel zu weit von dem betreffenden Texte abschweifend. So sehr wir auch einer Verbindung der Lehrfächer in jeder Unterrichtsstunde das Wort reden, so macht sich hier des Verfassers Motto doch gar zu bemerklich. Mit wenigen Fragen hätte er viel bestimmter auf sein Ziel losgehen können, und was sollen Fragen wie: „Was bildet das Herz im Verhältniß zum ganzen Menschen?" S. 5.

Ferner tritt die Disposition in der Besprechung nicht deutlich genug hervor und wird somit nicht genügend vorbereitet. Bei den vielen oft mit den Haaren herbeigeholten Sachen wirbeln in dem Kopf des Kindes so viele Gedanken, daß die Erfassung des leitenden Gedankens ungemein erschwert oder gar vereitelt wird. Wir greifen nur die 1. Zeile des 2. Liedes als Beispiel heraus, sie heißt: „Siehst du am Abend die Wolken ziehn." Die Disposition heißt wörtlich:

„1. Womit sieht man in die Ferne?

(Auge — Sinnesorgan — soll ausschauen. Ein gesundes Auge kann in die Nähe und in die Ferne schauen; hier nur ferne Gegenstände beschauen: Wolken, Berge, Wälder. Aeußere Gegenstände —; verändert keinen Ort, kann in einem Augenblicke Dinge überschauen; aber nur erkennen, wenn sie erhellt sind.)

2. Zu welcher Zeit soll nach dem Gedichte das Auge ausschauen? (Abend — Begriff — Himmelsgegend — West — Niedergang der Sonne — Zwielicht.)

3. Wornach (!) soll das Auge am Abend ausschauen?

a. nach den Wolken (Begriff — Dünste — Erde — Nebel — oberen Luft — Wolken — leicht — fortbewegt — Himmel bewölkt — Wolkenmeer — Morgen- und Abendroth.) 2c."

Der Leser wird uns Recht geben, wenn wir sagen: Für die sprachliche Behandlung existiren viel bessere Hülfsmittel als diese Anleitung.

ad II. 2 a. Das Musik-Verständniß sucht der Verf. in knapperer und dabei anschaulicher Weise herbeizuführen, etwa wie Hennes, Elterlein u. a. die Sonaten v. Beethoven als Erzählungen oder meistens als Gemüthsvorgänge aufgefaßt und zu charakterisiren versucht haben. Daß jede musik. Composition ein Etwas ausdrücken will, ist gewiß; ob aber jede Melodie dem zufällig untergelegten Text — wie das so häufig geschieht — entspricht, ist eine andere Frage.

ad II. 2 b. Hier — bei Gefühlsbildung — geht der Verfasser die Composition Takt für Takt durch und spricht von Tempo, Betonung, Notendauer, 2c.

1. Gesangübungen nach Noten nebst Gebrauchsanweisung von Theod. Drath. 2. Aufl. 40 Pfg. Berlin bei A. Stubenrauch.
2. Gesang-Schule zum Gebrauch beim Gesangunterricht in den mittleren Klassen der Gymnasien ꝛc. von Jul. Kaiser. Hannover. Helwingsche Hofbuchhandlung.

Nachdem durch die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 in der Volksschule das Singen nach Noten gefordert wird, sind denn auch schon manche Hülfsmittel für diesen Zweck auf den Markt gekommen. Ob diese gleich das Richtige getroffen, erscheint zweifelhaft, namentlich in Bezug gerade auf die Volksschule. Auch die beiden oben angezeigten befriedigen in dieser Beziehung nicht. Am brauchbarsten für die Volksschule ist noch das Büchlein von Drath. Es bietet reichen, gutgeordneten Uebungsstoff und will „einerseits dem Sänger das Nothwendige aus der Theorie und Praxis der Gesangskunst in Melodik, Rhythmik, Dynamik und Harmonik stufenweis vorführen, weswegen jede Uebung mit erklärender Besprechung zu beginnen ist; andererseits sollen die Uebungen für die Einübung bestimmter Gesänge die dazu nöthigen Organe stärken, bilden und den den Gesangstunden hauptsächlich angewiesenen Unterrichtszweck fördern, also für den Cursus geistlicher und weltlicher Lieder dasselbe sein, was die Uebungen mit reinen Zahlen für das angewandte Rechnen ꝛc. was andere Vor- zu Hauptübungen sind. Zu bedauern sind alle diejenigen Gesanglehrer, welche von dem Irrthum befangen sind, als könne man die sogenannten Elementarübungen in der Schule entbehren und nur geistliche und weltliche Gesänge zum Gegenstand des Unterrichts machen."

Wie schon angedeutet, enthalten aber die beiden obigen Hefte Vieles, was über den Bedarf der Volksschule hinausgeht; sie sind im Ganzen mehr für höhere Schulen oder für Gesangvereine berechnet, namentlich das letztere. Dazu hat Kaiser in seiner „Gesang-Schule" durchgängig noch die Solmisation des Guido von Arezzo, die für die Volksschule sehr überflüssig ist, angewandt. In beiden Heftchen folgen den betreffenden theoretischen Vorübungen jedesmal einige darauf bezügliche Lieder resp. Canons. Kaiser hat außerdem noch in einem Anhang die „häufig vorkommenden musikalischen Fremdwörter" verdeutscht.

3. Uebungsstücke für den realen Treffunterricht nach Noten in Schulen nebst ein- und zweistimmigen Liedern von Arnim Früh. Theil I. 2. Aufl. Frankfurt a/M. M. Diesterweg. 72 Seiten. Gebunden 5 Stück 1 Thlr.

Der Verfasser macht in dem Vorwort zu diesem Büchlein darauf aufmerksam, daß die Erklärung des in letzterem befolgten Stufenganges in einem von ihm besonders herausgegebenen „Leitfaden des Noten-Treffunterrichts in Schulen" enthalten sei. „Die mit großen Noten gedruckten Tabellenbeispiele (auf welche die eben genannte Erklärung sich bezieht) kann der Lehrer des besseren Verständnisses halber mit Kreide an die Notentafel anschreiben, wenn er es nicht vorzieht, dieselben — sauber lithographirt und gedruckt — von mir zu beziehen."

Der Tabellen sind 24. Preis 3 Thlr.

Die Nrn. 1—16 des obigen Heftchens enthalten die Uebungen, die im Bereich des Grundtons für sich und des Grundtons in Verbindung mit der 2. Tonstufe — also Sekunden-Uebungen — anzustellen sind. Die Nummern 17—25 behandeln die drei ersten Tonstufen, jedoch so, daß sie in engem Zusammenhang mit den vorhergehenden Uebungen stehen. Schon hier treten drei Liedchen auf, die sich innerhalb des Grundtons und der Terz bewegen. In ähnlicher Weise

werden dann die übrigen Intervalle durchgearbeitet. Erst in den Nr. 139—149 (Tabelle XIX.) treten die Versetzungszeichen auf. Die Nr. 150—195 bieten Choräle, ein- und zweistimmige Volks- und Vaterlandslieder. Durchweg eignen sich dieselben für Unter- und Mittelklasse. — Der Raum gestattet uns nicht, ausführlicher auf den Stufengang einzugehen. Auch liegt uns der erklärende „Leitfaden rc." nicht vor. Wir können nur sagen, daß das Büchlein in der Hand eines verständigen Lehrers, der aus dem reichhaltigen Uebungsmaterial eine Auswahl zu treffen weiß, sich recht brauchbar erweisen wird. Besonders gute Dienste nach verschiedenen Seiten hin kann das Büchlein auch den Lehrerinnen leisten, welchen der Gesangunterricht besondere Schwierigkeit bereitet.

In einer neuen Auflage möchten wir jedoch nicht wieder begegnen den Liedern in

Nr. 119: Die Welt ist ein Orchester,

Nr. 122: In Berlin, sagt er, mußt du sein, sagt er rc.

Ferner ist Nr. 69: Frischer Muth rc. nach der Melodie: „Alles neu macht der Mai", in C-dur entschieden zu tief gesetzt. In dieser tiefen Tonlage äußert sich kein „leichtes Blut." Ebenso ist es nicht gut, wenn Liedertexte mit bekannten Melodien einer anderen, wenn auch „eignen" Melodie untergelegt werden, wie solches in Nr. 59 mit „Wie schön ists im Freien" geschehen ist. Daß Seite 69 auf Seite 70 rc. stehen muß, dieser große Druckfehler läßt sich bei einer neuen Auflage ebenfalls leicht beseitigen.

A. Liedersammlungen.

1. Sammlung von drei- und vierstimmigen Gesängen für Gymnasien, Realschulen und kleine Gesangvereine von Armin Früh. Frankfurt a/M. Moritz Diesterweg.

Diese Sammlung enthält 61 Gesänge, gut zur Hälfte religiösen Charakters; von den übrigen sind nur 2 oder 3 Vaterlandslieder, der Rest besingt zum größten Theil die Natur. Die vierstimmigen Lieder wiegen vor. Zu 28 Liedern hat der Verf. selbst die Composition geliefert. Diese in musik. Beziehung zu besprechen, überläßt das Schulblatt den Fachschriften. Nur so viel sei im Allgemeinen gesagt, daß manche der Compositionen recht ansprechend sind, z. B. Nr. 12: Die Alpenrose, Nr. 30: Das walte Gott! Nr. 55: Winternacht u. a. Andere zeigen die Neigung, Effekt zu machen, wodurch die Einfalt verloren geht, z. B. gleich Nr. 1 bei den Worten: „Was fällt dir ein!"; bei einfacherer Harmonisirung hätten sich dabei auch die eingeschlichenen Quinten vermeiden lassen. Und warum schließt Nr. 18 mit dem Sexten-Akkord und Nr. 40 in der verwandten Molltonart und nicht in Dur?

Es ist durchaus nicht zu tadeln, wenn der Herausgeber einer Liedersammlung auch eigene Compositionen anbietet; daß ihrer aber in einem Hefte so viele, beinahe die Hälfte sind, halten wir im Interesse des Verf. für einen kleinen Mißgriff.

Bei der Vergleichung der „eigenen" Compositionen des Verf. machen sich eben hier und da Wiederholungen d. h. Anklänge an andere seiner Compositionen bemerkbar, was bei einer Auswahl hätte vermieden werden können. Daß Nr. 37 mit der bekannten Choralmelodie „Mache dich, mein Geist, bereit" anfängt, soll dem Verf. nicht geradezu zum Vorwurf gemacht werden. Für eine neue Aufl. würde sich eine Revision der Liedertexte und etwas besseres Papier empfehlen, damit der Druck nicht durchschlägt.

2. Sangeslust. Sammlung heiterer und ernster dreistimmiger Gesänge für die Oberklassen mittlerer und höherer Knabenschulen von Kaselitz. Berlin bei Ad. Stubenrauch. 2. Heft. 50 Pfg.

3. Liederbuch für Aula und Turnplatz, enthaltend beliebte Weisen, drei- und vierstimmig für Männerchor, mit besonderer Berücksichtigung des jugendlichen Stimmumfangs in den Oberklassen höherer Schulanstalten, von Musikdirektor C. Stein. Op. 25. Wittenberg bei Herrosé. 90 Pfg. (?)

4. Volkslieder für Knaben- und Mädchenschulen von C. Stein. 6. Aufl. 36 Pfg. Ebendaselbst.

5. Deutsche Schulgesänge für Mädchen von Ferd. Janson. Heft 3 und 5. 2. Aufl. Bremen. Kühtmann's Buchhandlung.

6. Liedersammlung v. C. Hebig. Heft 1, 2 und 3. 2. Aufl. Halle, Herm. Gesenius. 30, 50 und 50 Pfg.

7. Evangelische Choralgesänge. Dreistimmig für Schulen bearbeitet von J. H. Lützel. Kaiserslautern, Tascher'sche Buchhandlung.

Nr. 2 bietet nach Text und Composition eine schöne Sammlung 29 dreistimmiger Lieder.

Nr. 3 enthält 65 und Nr. 4 54 Lieder, die für ihren Zweck recht brauchbar und mit Sorgfalt bearbeitet sind. Der Satz in Nr. 3 ist natürlich, ohne Künstelei.

Nr. 5: Heft 3 der „deutschen Schulgesänge" enthält nach dem vorgedruckten Plan:

„Volksgesang, zweistimmig. (Die 3stimmigen Gesänge sind so gesetzt, daß sie auch mit erster und zweiter Stimme allein ausgeführt werden können.) Mehrere über den periodischen Bau des Volksliedes hinausgehende, aber volksthümliche Gesänge." Heft 5: „I. dreistimmig: a. Choräle in gebräuchlicher Form. b. Lieder und Gesänge geistl. und weltl. Inhalts. II. Zweistimmige Lieder und figurirte Gesänge, zur Uebung im polyphonen Stil."

Die Lieder sind in diesen, wie in allen obigen Sammlungen nicht nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, sondern stehen in bunter Reihe.

Den beiden Heften ist am Schlusse eine Uebersicht nach dem Inhalt der Gesänge beigefügt. Darnach bietet Heft 3:

a. Religiöses: 9, b. Christl. Feste: 7, c. Tageszeiten: 5, d. Jahreszeiten, 7, e. Natur: 13, f. Menschenleben: 23 und g. Vaterland: 7 Lieder.

Außerdem finden sich noch 5 Canons vor. — Es ist zu bemerken: Das Gebet an Maria in Nr. 8 ist sehr überflüssig. Nr. 20 giebt eine Abkürzung von Kleins Motette „Hoch thut euch auf." Die Führung der 3. Stimme in Nr. 38: „Stille Nacht" bei den Worten: „Schlaf in himmlischer Ruh" ist nach dem Original verschlechtert; ebenso ist der Anfang der Melodie des bekannten Arndt'schen „Was ist des deutschen Vaterland?" sehr matt. Es giebt auch nach „Joh. Cotta" einen viel besseren Anfang. Schließlich sehen wir „Die Wacht am Rhein" nicht gern zweistimmig, wie in Nr. 59; die Melodie ist an einigen Stellen zu spröde für den zweistimmigen Satz.

Heft 5 bietet ähnlichen Inhalt wie Heft 3. Der Satz der 3 stimmigen Choräle ist an vielen Stellen nicht gerade musterhaft. „Wer hat dich, du schöner Wald" eignet sich auch nicht gut für nur 2 Stimmen. In den 3st. Liedern kommt das kleine a u. g öfter vor, welche Töne den Mädchen der 3. Stimme durchweg etwas zu tief sind. Nr. 31 bringt eine prächtige, wenig gekannte

Motette von Grell: „Herr, deine Güte reicht so weit.“ Sie ist schön und doch leicht zu singen. Das darin vorkommende „Allelujah“ kann der Lehrer leicht in Hallelujah verwandeln. Nr. 34 bringt das allerliebste Schlummerlied von Taubert: „Schlaf in guter Ruh, thu die Aeuglein zu.“ — In beiden Heften sind sämmtliche Lieder mit Athmungszeichen versehen, die sehr disputabel sind.

Nr. 6 ist ähnlich angelegt wie Nr. 5. Die 3 Hefte zeichnen sich außerdem noch aus durch gutes Papier und feinen scharfen Druck.

Nr. 7. führt sofort einen bekannten Mißstand der evang. Kirche vor Augen, nämlich die leidige Nichtübereinstimmung in Text und Melodie. Warum sollte es der evang. Kirche nicht möglich sein ein in diesen beiden Punkten übereinstimmendes Gesangbuch eben so gut fertig zu bringen, wie beispielsweise die beiden Katechismen? Welche großen Vortheile böte nicht ein solches Buch! Doch das gehört an einen andern Ort. Wir müssen also bei der Beurtheilung dieses Büchleins von den Text- und Melodie-Veränderungen absehen, an diesen trägt der Verfasser keine Schuld. Im Ganzen können wir uns über Auswahl und Tonsatz nur anerkennend aussprechen. Die Harmonisirung und die Führung der Stimmen zeugen von Geschick und Sorgfalt. Nach beiden Beziehungen hin sind sie viel besser als die in Heft 5 von Janson. Nur an wenigen Stellen hätten wir Ausstellungen zu machen. So z. B. bei Nr. 3: Ein feste Burg. Tonart Es-dur. Hier ist auf die 1. Silbe von „feste“ der C-moll-Akkord genommen, wo doch der Sexten-Akkord von Es-dur viel besser am Platze wäre. Ferner fängt die Zeile „mit Ernst er es“ 2c. mit dem Volltakt, statt mit dem Auftakt an. Weiter schließt die Zeile „grausam Rüstung ist“ mit C-dur und die folgende fängt dann mit C-moll an. Dieser musikalische Querstand ist zwar in dieser Weise erlaubt, aber nicht gut; besser ists, wenn die erste Zeile in G-dur (dasselbe gilt auch von der Stelle: „Mit wunderbarer Zier“ in Nr. 8: O Haupt voll Blut und Wunden), der Dominante des folgenden C-moll, schließt. In der letzten Zeile von Nr. 18: „O daß ich tausend Zungen hätte“ ist die 3. Stimme auch sehr matt. Der Wechsel des tonischen Grundakkords auf den der verwandten Molltonart ist doch nicht so häufig anzuwenden. Diese Folge macht immer den Eindruck, als ob man unversehens ein paar Stufen hinunterfiele, weil das vermittelnde Glied, die Dominante, fehlt.

Das Büchlein wird manchem Lehrer, der bei Gelegenheit einen mehrstimmigen Choral braucht, sehr willkommen sein.

8. Vierzehn Festmotetten von B. Klein für gemischten Chor bearbeitet und nach dem Kirchenjahr geordnet von R. Palme. Berlin bei M. Bahn.

Die Motetten von Klein bedürfen keiner Empfehlung. Die vorstehende Sammlung wird daher manchem Gesangverein erwünscht sein. Am Spielen der Partitur ist die Weise des Drucks sehr hinderlich, da jede Stimme eine eigene Liniatur mit untergelegtem Text hat und der Tenor im Violinschlüssel geschrieben ist. Für das Einüben der einzelnen Stimmen hat vorliegende Form ihre Vorzüge, für die schnelle Uebersicht der Partitur ist sie jedoch nicht so zweckmäßig. Der Druck ist übrigens sehr sauber und correkt.

(Schluß folgt.)

Für das Herbart-Denkmal resp. die Herbart-Stiftung

sind ferner bei der Red. eingegangen:

	Mk.	Pfg.
Transport (vgl. Nr. 3 u. 4. d. Bl.)	120	50
Elberfeld: Kf. Dr. v. Lilienthal	5	—
Kfm. P. L. Schmidt	5	—
Lehrer F.	2	—
" W.	1	—
Barmen: Commerzienrath F. von Eynern	10	—
Commerzienrath C. L. Wesenfeld	10	—
Kfm. W. Hammerschmidt	6	—
" C. Hackenberg	6	—
" E. Zinn	6	—
" A. Scheib	6	—
" Zinn, Hackenberg & Co.	6	—
" Biermann & Wolff	9	—
" H. v. Lohr	3	—
Lehrer Pf.	1	—
Neviges (Kr. Mettmann): aus der Lehrer-Conf.	9	—
Kfm. Peters	10	—
" E. Aßmann	10	—
" Bowinkel	3	—
" Gronemeier	3	—
" Sluytermann van Langeweide	3	—
Wermelskirchen: (Kr. Lennep.) Bürgermeister v. Bohlen	3	—
Kfm. R. Schumacher	10	—
" G. Kutter	5	—
" J. Keller	5	—
Lehrer B.	3	—
" B.	3	—

Barmen, den 15. April 1876.

	Mk.	Pf.
Lehrer Sch.	2	—
" M.	2	—
" N.	1	50
" L.	2	—
Kettwig (Kr. Essen): aus der Lehrer-Conf. in Kettwig	17	—
Aus der Lehrer-Conf. in Ueberruhr	8	—
Pfr. Kl. in Katernberg	3	—
Leichlingen (Kr. Solingen): aus der dortigen Lehrer-Conf.	16	80
Duisburg: aus der dortigen Lehrer-Conf.	26	10
Mettmann (Kr.): Lehrer H.	1	15
Lehrer E.	1	—
Cand. Kl.	1	—
Lehrer G. in W.	2	—
" F. in H	1	—
" B. in R.	1	—
" L. in Kronenberg	1	—
Hagen (Kr.): Lehrer Bl. in Laugerfeld	1	—
Lehrer P. in Berg b. Gevelsberg	2	—
Altena (Kr.): Lehrer L. in Elsey	4	—
Gladbach (Kr.): Lehrer B. in Odenkirchen	3	—
Lehrer Kr. in Rheidt	3	—
Straßburg (in Elsaß): Direktor Steins und N. N.	4	50
Summa	349	55.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Juni 1876.

Was thut uns noth?

„Glauben Sie dem Lehrer der Jugend, es kann einem jeden unter uns, auch dem hoffnungsstärksten, die Seele erschüttern, zu sehen, wie in dem jungen Geschlechte die Genußsucht, der Materialismus, die Abwendung von allen idealen Gütern des Lebens zunimmt. Auch der hoffnungsstärkste Mann hat Augenblicke, wo er ein Geschlecht nahe sieht, da die alte edle Bildung der Nation verdrängt werden wird durch die Zeitungsphrasen und die lebendige christliche Moral durch das Einmaleins."

So von Treitschke in der Reichstagsitzung vom 23. Nov. 1871. Mehrere Jahre sind seitdem verflossen; die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 und andere Schulgesetze sind seitdem erlassen, der Culturkampf und mit ihm ein heftiger Parteistreit um die Schule ist entbrannt. Nach wie vor werden Stimmen laut, die über die Verflachung unseres Volkes klagen. Und solchen Wahrnehmungen können sich selbst die liberalen Kreise nicht länger verschließen.

So spricht das liberale Blatt „Im neuen Reich" darüber, wie der engherzigste Unglaube die Volksmassen gefangen halte, wie die Gährung eines beträchtlichen Theiles des unteren Volkes den höchsten Grad erreicht habe, es fehle an rechten Idealen, und das sei die dunkelste Wolke am deutschen Horizont.

Allerdings, darin stimmt von Treitschke mit dem erwähnten Blatt und vielen Ernstgesinnten vollkommen überein, in unserm Volk und zwar in allen Schichten, von oben an bis unten herab, hat die rechte Sehnsucht nach höhern, nach bleibenderen Dingen abgenommen, der Sinn für das Flache, das Niedrigere zugenommen. Das ist die geistige Atmosphäre, in der unsere Jugend aufwächst. Man hat die Jugend wohl das Angesicht des Volkes genannt. Was Wunder nun, wenn wir hier dieselben Züge deutlich hervortreten sehen!

Aber, sind denn nicht alle Anstrengungen, die seitdem auf dem Schulgebiet in so energischer Weise gemacht worden sind, gerade darauf gerichtet, eine tiefere, gründlichere und bessere Bildung unserer Jugend zu geben?

Die „Allgemeinen Bestimmungen" haben der Volksschule die Möglichkeit gegeben, die verschiedenen Wissensfächer selbstständig, nicht einzelne nebenher im Anschluß an Lesestücke rc. — betreiben zu können. Eine Menge von Lehrplänen und Pensenvertheilungen von Regierungen, Schulinspectionen und Lehrern ist seitdem erschienen und im Gefolge davon eine Fluth von Lehrbüchern und Leitfäden für die verschiedensten Unterrichtsfächer. Ein nüchterner, besonnener Mann muß aber förmlich erschrecken, nicht über die weitgehenden Forderungen, die weniger besonnene Revisoren an der Hand solcher Lehrpläne gelegentlich stellen können, nein, über die furchtbare Masse von Wissensstoff, die sich gerade in den von Lehrern geschriebenen Leitfäden für Grammatik, deutsche und preußische Geschichte,

Kirchengeschichte, Physik ꝛc. ꝛc. aufgehäuft findet. Eine Beleuchtung gerade der von Lehrern ausgehenden Leitfäden nach der angedeuteten Seite hin würde aus vielen Gründen sehr lehrreich und nützlich sein, sie würde namentlich auch einen faulen Fleck in unserm Stande selbst deutlich bloß stellen. Denn so viel ist gewiß, jenes Drängen und Treiben nach Einzelleistungen, sei es auch auf welchem Gebiet immer, würde sich bei den Revisoren nicht vorfinden, wenn es nicht von den Lehrern selbst zunächst ausginge, wenn die Lehrer ihren Ruhm nicht in einer Reihe glänzender Schaustücke, sondern in der gründlichen, soliden, tüchtigen Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe suchten. Wo aber sind die Lehrer zu finden, die eine solche mühevollere, sauere und dabei unscheinbare Arbeit auf sich nehmen, ja, die sich überhaupt nur mit solchen Fragen befassen wollen? Ich möchte gerne wissen, wie viele Lehrer sich wohl gründlich mit den beiden hierhingehörenden Abhandlungen über die Verbindung der Wissensfächer in Nr. 1 und 5 des vor. Jahrgangs unseres Schulblattes befaßt haben, sie nicht nur gelesen, was nämlich nicht gut möglich ist, sondern sie studiert haben. Die Leitfädenschreiber suchen ihre Stoffmasse wohl mit dem Bemerken zu decken, der gesammte Stoff gelte nur für die bessern, die gehobenen Volksschulen. Welcher Lehrer wird aber seine Schule nicht zu den guten, zu den bessern zählen wollen? Natürlich Jeder, und das mit Recht. Und jeder Revisor verlangt von der betreffenden Schule, sie solle eine gute, eine tüchtige sein. Wie die erwähnten Abhandlungen in trefflicher Weise darlegen, besteht das Kriterium einer guten Schule aber nicht darin, daß sich in den verschiedenen Wissensgebieten möglichst viel eingelerntes Material vorfinde, sondern ob mit und an dem durchgenommenen Wissensstoff die gesammten Geisteskräfte der Schüler entwickelt, gefördert worden sind; es handelt sich, kurz gesagt, bei allem Unterrichten darum, daß die geistigen Fähigkeiten des Schülers gehoben werden. Durch Aufhäufen von Stoff auf Stoff werden die Geisteskräfte der Schüler nicht gehoben, sie werden erdrückt, ja mehr als das, sie werden ertödtet. Woher jene Erscheinung, daß die mit dem Lernen religiöser Unterrichtsstoffe überbürdeten Kinder mit ihrem letzten Schultag Bibel, Gesangbuch und Katechismus bei Seite legen? Oder glaubt man, derartiger Widerwille könnte den Kindern nicht auch durch gleich unsinniges Traktiren der preußischen Geschichte, der Zoologie ꝛc. ebenso gut beigebracht werden?

Doch es handelt sich nicht bloß um eine intellectuelle Schädigung!

„Es ist unsere Pflicht, dafür zu sorgen, daß das, was gelernt wird, gründlich gelernt wird. Weniges, aber das Wenige recht, dieß ist der Grundsatz alles ächten Unterrichts. Vielerlei und alles nur oberflächlich, dieß ist der herrschende Grundsatz im Schulunterricht unserer Zeit, dieß der Grund des Sinkens aller ächt wissenschaftlichen Cultur, dieses namentlich ein Symptom und eine Förderung des allgemeinen Sinkens der sittlichen Tüchtigkeit.

Gründlichkeit des Unterrichts, Gründlichkeit des Lernens ist eine sittliche Pflicht. Man darf nur einen Blick in die jetzigen Schulen und den Geisteszustand der Jugend werfen, um zu sehen, wie sie durch die herrschende Oberflächlichkeit demoralisirt wird. Doch so hoch scheint das Uebel bereits gestiegen zu sein, daß man selbst die Fähigkeit, diese sittliche Erschlaffung und ihren Zusammenhang mit dem Unterrichtswesen einzusehen, verloren hat. Einen verächtlichen Charakter bezeichnete der altgriechische Dichter Homer mit den Worten:

Vielerlei Dinge verstand, doch schlecht verstand er sie alle.

Multum non multa war der Grundsatz des Unterrichtswesens in einer

besseren Zeit. Jetzt hat sich der umgekehrte Grundsatz zur Herrschaft erhoben, und die Erziehung wird, soll sie zeitgemäß sein und den Forderungen der Gegenwart entsprechen, darauf eingerichtet, Menschen zu bilden, welche recht vielerlei, aber Nichts recht wissen.

Auf den Schein ist solch eine Unterrichtsweise berechnet; mit einem Schein des Wissens zu glänzen, ist ihr Zweck; mit einem Schein des Wissens sich zu beruhigen, ist ihr Erfolg auch bei den bessern Schülern. Und eben dieß ist der tiefe moralische Verderb, gegen den wir ankämpfen müssen. Denn wird die Jugend verleitet, sich mit dem Schein des Wissens begnügen zu müssen, so seid gewiß, sie wird sich auch mit dem Schein der Tugend begnügen. Aus der intellectuellen Heuchelei unseres Schulwesens, unserer Prüfungen rc. erwächst gleichzeitig die moralische Heuchelei. Es ist ein hartes, aber wahres goldenes Wort von Schelling: „Ein Stümper in seiner Wissenschaft ist immer auch ein Stümper in der Moralität."

Besser läßt sich die Signatur des jetzt herrschenden Geistes nicht bezeichnen. Und in der That, genügen unsolide Leistungen auf dem Gebiet und vor dem Forum der Schule, warum sollten sie nicht auch im Leben genügen? Läßt sich das Lehramt durch einigen Flitter bestechen, warum sollte man auch sonst nicht auf dieselbe Art durchkommen?" So Heinr. Thiersch in seiner trefflichen Schrift über christliches Familienleben.

Selbstredend soll und darf den „Allgemeinen Bestimmungen" nicht die Schuld von solchem verkehrten und sinnlosen Treiben beigelegt werden. Als der Cultusminister Dr. Falk im vorigen Sommer das Rheinland besuchte, um unsere heimathliche Provinz aus eigener Anschauung kennen zu lernen, hob er in einer längern Unterredung mit einem Volksschullehrer gerade das hervor, daß es durchaus nicht im Sinn der „Allg. Bestimmungen" liege, die Volksschule mit Wissensmaterial zu belasten oder gar zu überbürden*).

Was ist es nun, was unserer Zeit, unserm Volke und seiner Jugend noth thut?

Ein heftiger Streit ist zwischen den verschiedenen Parteien um die Schule entbrannt, Alle behaupten, daß ihnen viel, sehr viel an unserer Jugend und deren richtiger Schulung gelegen sei. Der wahre Freund der Schule kann solchem Treiben von links und rechts nur mit tiefem Schmerz zusehen: Nirgends gewahrt man etwas von jener herzlichen, tiefern Liebe, der es lediglich um Heilung der Schäden des Volkes zu thun ist, im Gegentheil, Jeder sucht mehr oder weniger das Seine.

Was uns noth thut, ist etwas anderes. Der Pfarrer Blumhardt erzählt gelegentlich in seinen Blättern aus Bad Boll, als 12jähriger Knabe habe er einst in der Schule eine Stunde hindurch während der Abwesenheit des betreffenden Lehrers seine Mitschüler beaufsichtigen und ihre Lektionen überhören müssen. Wie er so durch die Reihen hindurchgegangen sei, da habe er gehört, wie einer der Knaben, der gerade sein Historienbuch durchblätterte, seinen Nachbar fragte: Weißt du, welche Geschichten immer den tiefsten Eindruck auf mich machen, daß ich sie ohne Thränen nicht lesen kann? Das sind die Erzählungen vom Leiden

*) Im Interesse der guten Sache, um welche es sich handelt, würde es sehr erwünscht sein, wenn der werthe Herr College seine damalige Unterredung mit dem Herrn Minister hier ausführlicher mittheilte, und das sollte um so mehr geschehen, da der Herr Minister eine Verbreitung seiner Aeußerungen nicht allein gestattete, sondern wünschte.

und Tode unseres Heilandes. — 60 Jahre seien seitdem vergangen, sagt Blumhardt weiter, unauslöschlich hätte sich jene Bemerkung seinem Gedächtniß eingeprägt, und ihn in jeder Passionszeit getrieben, die Leidensgeschichten Jesu mit Andacht zu betrachten.

Was ist es denn, was in dem Leben des Herrn Jesu jedes kindliche, unverdorbene Gemüth immer wieder von Neuem ergreift und auf's Tiefste bewegt? Es ist jene großartige, uns kaum faßbare Liebe, die nirgend das Ihre suchte, ihre Ehre, ihren Vortheil, eigene Bequemlichkeit und dergleichen, die Alles dahingab, um denen zu helfen, die in Noth, in Elend und im Jammer waren; eine Liebe, von der wir singen: O Liebe, die den Himmel hat zerrissen, die sich zu mir in's Elend niederließ. Was für ein Trieb hat dich bewegen müssen, der dich zu mir in's Jammerthal verwies? Die Liebe hat es selbst gethan, sie schaut als Mutter mich in meinem Jammer an. — „Ihn jammerte des Volks," so heißt es wiederholt von ihm. Aus der innigsten Erbarmung, aus dem tiefsten Mitgefühl ging all sein Thun und Handeln hervor. „Dadurch aber ist er auch der Anfang der neuen Menschheit geworden. Darum hat ihn auch Gott erhöhet und ihm einen Namen gegeben, der über alle Namen ist." (Hülsmann.)

Hier ist auch das zu suchen, um was es sich in erster Linie handelt, was unserm Volke, unsrer Jugend noth thut. Wo je von einem nachhaltigen Wirken, sei es im Großen oder im Kleinen, die Rede sein konnte, da floß das Handeln auch aus gleicher Quelle. Solche Männer thun unsern Schulen als Lehrer und Inspectoren noth, bei denen jener Klageruf eines von Treitschke, jenes Referenten „im neuen Reich" volle und tiefe Resonanz findet, die in Selbstaufopferung, in Verleugnung ihres eignen Ichs mit seiner Ehre und seinem Vortheil 2c. mit ganzer Liebe sich ihrer Arbeit hingeben, unserm Volke in seiner Jugend zu dienen. Wir bedürfen in unsern Lehrerbildungsanstalten Männer, die wie seiner Zeit ein Pestalozzi in jenem Sinn edler selbstverleugnender Liebe wirken und darin den jungen heranwachsenden Lehrern voranleuchten, damit so wenigstens aus ihren empfänglichern und bessern Schülern ein Kern von Lehrern unsern Schulen zugeführt werde, der seine Aufgabe in etwas Höherem und Tieferem findet, als im Trachten nach möglichst hoch dotirten Stellen und dergleichen. Nur dann, wenn so auf Gesinnung Aller, die in und für die Schule arbeiten, hingewirkt wird, werden die auf diesem Gebiet gemachten Anstrengungen auf Erfolg rechnen können, daß unserm Volk jener Sinn für das Edlere, Tiefere und Höhere erhalten bleibt und vermehrt wird. —f—.

Am 22. März 1876.

Unsere Hülfe sei im Namen des Herrn, der Himmel und Erde gemacht hat! Es ist ganz im Sinne und Geiste unseres theuren Königs und Kaisers gehandelt, dessen Geburtstag wir heute mit vielen Millionen preußischer und deutscher Landeskinder festlich begehen, wenn wir mit einem Soli Deo gloria! Gott allein die Ehre! beginnen. Ueber den Herrscherthronen dieser Erde thronet der ewige König, dessen Aufsehen bewahret unsern Odem und der nun und nimmer nicht von seinem Volke geschieden ist. Es ist ein köstliches Ding, diesem Herrn auch heute Lob zu singen, daß er so gnädig und freundlich sich während des vergangenen Jahres zu uns und unserm Königshause bekannt hat. — „Und ob sie

gleich alt werden, so werden sie dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein, die da gepflanzet sind in den Vorhöfen unseres Gottes": das paßt so voll und ganz auf unsern königlichen Landesherrn, der heute in sein 80. Lebensjahr eintritt, in alter Frische des Geistes und Rüstigkeit des Körpers. „Seine Kraft ist nicht verfallen und seine Augen sind nicht dunkel geworden," obwohl er angelangt ist bei dem Schlagbaum, auf den Moses, der Prophet, uns Menschenkinder hinweist, wenn er sagt: „Unser Leben währet 70 Jahre, und wenn es hoch kommt, so sind es achtzig." Soli Deo glorio: Nicht uns, Herr, nicht uns, sondern Deinem Namen sei Ehre, um Deiner Treue und Wahrheit willen! Dies Bekenntniß macht unser König zu dem seinen; und wir vereinen uns heute mit ihm zu dem alten, ewig neuen, in dem Psalmbuche wieder und wiederkehrenden Refrain: „Danket dem Herrn, denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich." —

Jeder Geburtstag bezeichnet eine der Stationen auf unserm Lebensgange. Der Christ aber richtet auf jeder Station einen Grenzstein auf und giebt ihm die alte bedeutsame Inschrift: Eben-Ezer: Bis hieher hat der Herr geholfen! — In diesem Bekenntniß aber vereinigt sich ein Zwiefaches: der Dank für die Güte des Herrn und die Vergegenwärtigung seiner ernsten Gerichte, die vor unsern Augen sich vollzogen haben und durch die er uns in die Buße treiben wollte. — Jeder Geburtstag mahnt uns, der Güte und des Ernstes unseres Gottes zu gedenken. Und so wollen denn auch wir zur Feier des heutigen Tages uns sammeln um das Wort des Apostels Paulus:

„Darum schaue die **Güte** und den **Ernst** Gottes; den Ernst an denen, die gefallen sind; die Güte aber an dir, sofern du in der Güte bleibest, sonst wirst du auch abgehauen werden." Schaue die Güte und den Ernst Gottes! Den Ernst an denen, die gefallen sind, die **Güte** aber an dir! — Wie viele Güte unseres Gottes haben wir beim Blick auf das vergangene Jahr, wieviel Güte beim Rückblick auf frühere Zeiten zu rühmen! Preußen hat eine Geschichte ohne Gleichen; seine Zollernfürstenreihe strahlt in einem Ruhmesglanze, wie keine andere Dynastie. Vom Burggrafen Friedrich von Nürnberg bis zu Friedrich Wilhelm, dem großen Kurfürsten, der auf den Trümmern des durch die Greuel des dreißigjährigen Krieges verheerten Landes ein Neues pflügte; von dem ersten Könige Preußens, von seinem großen Sohne, Friedrich Wilhelm I., dem Begründer des preußischen Heerwesens und der preußischen Disciplin und damit der Größe Preußens, und von seinem großen Enkel Friedrich, der gegen die halbe Welt in Waffen stand, bis herab zu Friedrich Wilhelm III., dessen Aufruf Freiheitsbegeisterung und Freiheitsthaten hervorrief, die ihres Gleichen kaum haben in der Weltgeschichte; von den Tagen dieser Freiheitskämpfe an bis zu dem gottseligen Könige Friedrich Wilhelm IV., von dem Regierungsantritt unseres jetzigen ruhmreichen Königs bis nach Alsen und Düppel, und von dem Siege bei Königgrätz bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreiches, und von da bis zu dem Denkstein Eben-Ezer, den Fürst und Volk heute aufrichten: welche Reihe von Liebesbeweisen unseres Gottes, welche Summe unverdienter Güte und Gnade! Ja, du Preußenvolk, schaue die Güte Gottes in deiner glorreichen Geschichte; schaue die Güte Gottes, die er dir so überreichlich bewiesen! —

79 Jahre, seit unser König und Herr dem Preußenvolke geschenkt worden ist. Wieviel Güte Gottes liegt eingeschlossen in diesem langen Zeitraum! Die wilden Wogen der von unten her kommenden umstürzenden Wasser rollten

von Westen herüber und drohten auch das deutsche Volk zu vernichten und es zu begraben unter ihren von Greuel aller Art zeugenden, blutigen Trümmern. — Gott hat unser Vaterland bewahrt vor der gänzlichen Vernichtung durch diese unheimlichen Fluthen der Revolution. Und wodurch hat er das gethan? — Durch die gnädigen Heimsuchungen und Züchtigungen, welche die Jugendzeit unseres greisen Heldenkaisers ausfüllen. Trübsal lehrt auf's Wort merken. Wenn die Zucht innere Einkehr wirkt und dahin führt, daß die Einzelnen oder Völker sich selbst schuldig geben und bekennen, so ist die Wendung des Uebels bereits eingetreten und es ist nur folgerichtig, daß sie dann auch äußerlich erkennbar wird. Jede demüthige innere Einkehr ist eine Neugestaltung und wirkt unberechenbaren Segen. — Wir haben bei einer kürzlich gehaltenen vaterländischen Feier der edlen königlichen Mutter unseres Königs gedacht. Sie hat ja die Garben der Thränensaat nicht mehr geschaut; aber auf ihr Säen müssen wir doch den Erntesegen unserer Tage zurückführen. — Gottes Güte hat sich in der Züchtigung offenbart; Gottes Güte hat unser Volk geleitet auch später, als noch zweimal die brandenden Wogen von Westen her an unsere Ufer schlugen, ja, als sie das letzte Mal die Dämme durchbrachen, unsere Gauen überflutheten und selbst an dem Throne, dem festgefugten Königsthrone unseres Landes, zu rütteln begannen. Wir sind der keines werth, daß diese wilden Wasser sich wieder verlaufen haben und daß Thron und Kirche von neuem sich festigen konnten. — Und so blickt denn unser König und unser Preußenland mit ihm auf einen Zeitraum zurück, der durch die von Segen triefenden Fußspuren unseres Gottes ausgezeichnet ist.

Und nicht bloß Preußen, nein unser geeintes deutsches Vaterland feiert diesen Tag, den Geburtstag seines greisen Kaisers. Als im Jahre 1806 „Alles versank" und auch der morsche Kaiserthron Deutschlands, nachdem er lange Zeit von altem Glanze und altem Erbgute gezehrt hatte, hinweggethan wurde: da schien es, als hätten die Tage des heiligen römischen Reichs deutscher Nation auf immer ihr Ende erreicht und als könne aus den Trümmern des alten ehrwürdigen Baues, auf denen sich die einzelnen Reichsfürsten wohnlich einzurichten gesucht hatten, nimmer wieder ein Kaiserbau in der alten Pracht und Herrlichkeit erstehen. Wohl ging es wie eine dunkle Sage durchs Land, daß tief verborgen im Schooße des Kyffhäuser in der goldenen Aue Barbarossa schlafe und seiner Zeit harre; aber es schien das wie eine Ironie auf die faktischen, verzweiflungsvollen staatlichen und socialen Verhältnisse in den deutschen Landen. — Wie ganz anders können wir heute Rückerts unsterbliches Lied vom alten Barbarossa singen, da wir sehen den wiedererstandenen deutschen Kaiser, der die alten Raben verscheucht hat. —

Was uns die alten Lieder
So wundervoll gesagt,
Das gab uns Gott nun wieder;
Mein Volk, der Morgen tagt!

Es ist dem Berg entstiegen
Der alte graue Held,
Er zog von Sieg zu Siegen
Wohl über wälsches Feld.

Es krümmte die alte Schlange
Sich unter seinem Fuß,
Die noch im letzten Gange
Der Held zerschmettern muß.

Heil dir im weißen Barte,
Du jugendlicher Greis!
Um deine Siegsstandarte
Schlingt sich der höchste Preis!

Es geht in dem Kyffhäuser
Held Friedrich nun zur Ruh: —
Sein Erb als deutscher Kaiser
Bist, König Wilhelm, du!

Wie in prophetischer Vorahnung hat Deutschlands edelster und tiefster vaterländischer Sänger in seinem edelsten und tiefsten Liede von dieser Zeit gesungen:

Wie mir deine Freuden wirken,
Nach der Knechtschaft, nach dem Streit;
Vaterland, ich muß versinken
Hier in deiner Herrlichkeit.
Wo die hohen Eichen sausen,
Himmelan das Haupt gewandt,
Wo die starken Ströme brausen:
Alles das ist deutsches Land.

Von dem Rheinfall hergegangen
Komm ich, von der Donau Quell,
Und in mir sind aufgegangen
Liebessterne mild und hell;
Niedersteigen will ich, strahlen
Soll von mir der Freudenschein,
In des Neckars frohen Thalen
Und am silberblauen Rhein.

Weiter, weiter mußt du dringen,
Du mein deutscher Freiheitsgruß,
Sollst vor meiner Hütte klingen
An dem fernen Memelfluß.
Wo noch deutsche Worte gelten,
Wo die Herzen stark und weich
Zu dem Freiheitskampf sich stellten:
Ist auch heilges deutsches Reich.

Alles ist in Grün gekleidet,
Alles strahlt in jungem Licht,
Anger, wo die Heerde weidet,
Hügel, wo man Trauben bricht; —
Vaterland, in tausend Jahren
Kam dir solch ein Frühling kaum;
Was die hohen Väter waren
Heißet nimmer mehr ein Traum. —

So ist dem deutschen Volk auf's neue sein Imperator, — sein Imperator von Gottes Gnaden erstanden. Und dieser Imperator: er bekennt sich zu unserm theuren evangelischen Glauben. — Habsburg und Kursachsen: sie haben die Zeichen der Zeit nicht zu deuten verstanden. — Habsburg im 16. Jahrhundert, — es hat sich nicht an die Spitze der von Wittenberg ausgehenden Bewegung gestellt, sondern hat energisch sich dagegen aufgelehnt und in einer Gegenreformation in Böhmen, den Niederlanden und Spanien seine besten Kräfte verschwendet zum Unheil dieser Staaten und Völker. Die rauchenden Auto-da-Fés haben aber nur geleuchtet zu seinem Niedergange von großer Höhe; und Spanien, das habsburgische Italien und die alte Ostmark zucken noch heute von den Todeswunden, die die habsburgische Politik im 16. Jahrhundert ihnen geschlagen hat.

— Und Kursachsen, das hochbegnadigte, das einem Friedrich dem Weisen, einem Johann dem Beständigen und einem Johann Friedrich, dem treuen Bekenner evangelischer Wahrheit, ein ehrendes Andenken bewahrt, — es hat um schnöden Gewinnes willen die evangelische Wahrheit dran gegeben; Polen war den sächsischen Königen des 17. und 18. Jahrhunderts mehr werth als ihr ererbter Glaube. Aber damit hat Kursachsen seinen deutschen Beruf aufgegeben; es konnte fürder nicht mehr an der Spitze des evangelischen Deutschlands als Haupt und Führer stehen. Das Erbe Kursachsens aber hat Kurbrandenburg angetreten, und damit ist es übergegangen auf unser Hohenzollernhaus. Wilhelm I.: Hort und Schirmherr des evangelischen Deutschlands: das ist das große Neue nach dem zweiten langen Interregnum; damit beginnt eine neue Entwickelung.

Freilich die Zuckungen einer katholischen Partei in Deutschland, sie haben nicht aufgehört, und der Kampf ist in unheilvoller Weise entbrannt und wird seit Jahren geführt mit Anspannung aller Kräfte; aber wir hoffen und vertrauen, daß Gottes Güte ihn zum Segen des evangelischen Glaubens, zum Heile Deutschlands enden werde.

Schaue die Güte Gottes! — Preußens Geschichte — Preußens König — Deutschlands Macht: sie predigen und zeugen von solcher Güte. Uns aber steht nichts so wohl an, als diesem Reichthum der Güte Gottes unser Bekenntniß gegenüber zu stellen: „Wir sinds nicht werth, haben's auch nicht verdienet!" —

Wir sind nicht werth, Herr, deiner Gnade
Nicht würdig der Barmherzigkeit;
Du führst uns lauter Wunderpfade.
Giebst Segen uns in heißem Streit.
Um Hülfe haben wir geschrieen; —
Du gabst viel mehr, als wir begehrt;
Und wir bekennen auf den Knien:
O Herr, mein Gott, wir sind's nicht werth!

Du setztest uns zu Sieg und Segen
Den König, der im Silberhaar
Noch mit uns zog auf Siegeswegen
Und führte seiner Treuen Schaar.
Beschimpft von Thoren und von Knaben
Ward dein Gesalbter nicht geehrt;
Und daß wir solchen König haben:
O Herr, mein Gott, wir sind's nicht werth!

Du zogst als Licht- und Wolkensäule
Dem deutschen Israel voraus,
Und triebst durch unsre Hand in Eile
Die Feinde aller Orten aus.
Wir aber huldigen der Lüge
Sind falschen Götzen zugekehrt, —
Und dennoch gabst du Sieg auf Siege: —
O Herr, mein Gott, wir sind's nicht werth

Du sandtest deine Strafgerichte
Auf jenes gottvergessne Land;
Es schafft' im Sturm der Weltgeschichte
Ein einig Deutschland deine Hand.
Und haben wir dein nicht vergessen?
Und sind wir nicht vom Wahn bethört? —
Und dennoch Segen unermessen; —
O Herr, mein Gott, wir sind's nicht werth!

Wir kämpfen gegen freche Lüge
Und gegen Trug und falschen Schein;
O laß die Frucht vom Kampf und Siege
Die alte deutsche Treue sein!
Und deine Gottesfurcht erneue
Dein Volk, daß es zu dir sich kehrt
Und dir bekennt in Dank und Reue:
O Herr, mein Gott, wir sind's nicht werth! —

Wäre diese lebendige Erkenntniß: „Wir sind's nicht werth!“ in Aller Herzen in unserm Vaterlande: wir könnten ruhig und im Segen unsern Weg wandeln, wir blieben dann in Wahrheit in der Güte, wozu der Apostel ermahnt, wenn er die Fortdauer der Segnungen von solchem Bleiben in der Güte abhängig macht: „die Güte aber an dir, sofern du in der Güte bleibest; sonst wirst du auch abgehauen werden.“ — Es macht immer einen erschütternden Eindruck, wenn hochbegnadigte, reich gesegnete Einzel- und Volkspersönlichkeiten dennoch zu Grunde gehen, weil sie ihrem hohen Beruf untreu wurden. Jeder Segen wandelt sich in Fluch, wenn er nicht genützt wird zum Heile und zum Weiterkommen auf dem gottgewollten Wege. — Schaue den **Ernst** Gottes an denen, die gefallen sind! Auch Solche, die in Gottes Namen große Thaten gethan haben, werden sich unter denen finden, denen einst das Urtheil gelten muß: Ich habe euch noch nie erkannt! — Das Gericht über das hochbegabte Volk jenseits des Stromes haben wir gesehen; es gilt, durch den Ernst der Gerichte uns heilsam warnen zu lassen, damit wir den Segen statt des Fluches beerben mögen. —

Deutschland ist nach der Ueberwindung des Erbfeindes in eine neue Entwickelungsperiode eingetreten, in der es, begünstigt von dem Frieden an den äußern Grenzen, nun seinen Beruf recht erfassen und ausführen soll. In den Annalen der Geschichte nehmen ja freilich die Schilderungen der großen und mächtigen Kriege und Siege nach außen den größten Raum ein. Schon in den heiligen Urkunden, welche die Geschichte des Volkes Gottes gleich nach der Eroberung und Befestigung des heiligen Landes erzählen, wird die Kriegsgeschichte nur ganz sporadisch unterbrochen durch die unscheinbare, kurze Bemerkung: „Und das Land war stille 40 Jahre.“ — „Und das Land war stille 80 Jahre.“ — Aber für die ganze Lebensentwickelung eines Volkes sind solche Jahre äußerer Ruhe von fast größerer Bedeutung, als die Kriegs- und Siegestage, in denen alle Kräfte des Landes in vorübergehender Weise nach einer Richtung hin angespannt werden. In den Zeiten äußerer Ruhe: da gilt es, nun die Früchte des Schwertes zu sichern und die Errungenschaften auf den Schlachtfeldern auf's Neue zu erwerben in treuer Arbeit der innern Verwaltung, um sie alsdann erst recht zu besitzen. Da gilt es, die großen Kulturaufgaben, deren größte die Durchdringung aller Verhältnisse mit christlichem Geiste ist, so zu lösen, daß allen Ständen, allen Stämmen, daß der Wissenschaft und Kunst, wie dem Handel und Gewerbe, der Kirche und Schule, bleibender Segen daraus entstehen.

O wie große und schwere Aufgaben sind es, die unser deutsches Volk nach seinen großen Siegen im Innern zu lösen hat! Gilt es nicht, unsere evangelische Kirche, zu der sich Deutschlands Oberhaupt bekennt, auszurüsten mit der lange und heiß ersehnten Selbständigkeit in Verfassung und Cultus? Gilt es nicht, die entfremdeten neu hinzugekommenen deutschen Brüder uns fester zu verbinden zu organischer Einheit? Gilt es nicht, die Gegensätze der einzelnen deutschen Stämme zu versöhnen durch Weisheit, Gerechtigkeit und Milde? — Für-

wahr, es sind ernste Aufgaben, die ihrer Lösung harren! Gelöst aber können sie nur werden durch die Macht des christlichen Geistes, dem das deutsche Volk seine Entstehung und ganze Lebensentwickelung verdankt. Jeder Abfall von diesem christlichen Geiste ist ein Abfall vom deutschen Geiste und führt uns von der Höhe in die Tiefe und in das Verderben. —

Schaue den Ernst des Gottes, der sich nicht spotten läßt! Auch das letzte Jahr giebt Veranlassung genug, diesen Ernst der Gerichte Gottes uns nahe zu bringen. Jeder Abfall von der sittlichen Weltordnung, jeder Abfall vom lebendigen Gott zerstört die Harmonie des Lebens in Familie, Staat und Kirche, greift auch zerstörend ein in den Bestand der uns umgebenden äußern Natur. „Gott schreibt mit riesigen, furchtbar erschütternden Thatsachen auf die Wände unserer Zeit, was es zu bedeuten hätte, wenn er seine gnädige Hand von der Natur zurückzöge und ihre furchtbaren Mächte frei auf Erden walten ließe." — „Wenn die Menschen dem lebendigen Gott und seiner sittlichen Weltordnung den Abschied geben und sich allein unter die Naturgesetze zu stellen gewillt sind, so geschieht es wohl, gemäß der alten Wahrheit: „Womit du sündigest, damit wirst du gestraft," daß der Allmächtige diese Natur und ihre Kräfte entfesselt und in heulenden Orkanen und brüllenden Wasserwogen, wie in den zusammenkrachenden wirthschaftlichen Verhältnissen und in der überhandnehmenden bestialischen Rohheit des emancipirten Thieres im Menschen der Welt zeigt, was es zu bedeuten hat mit dem ernsten Worte: „Schrecklich ist es, in die Hände des lebendigen Gottes zu fallen!" —

Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand; aber über den Elementen waltet die Hand eines allmächtigen Gottes, dessen Stimme donnert auf den Wassern. Wir dürfen uns nicht emancipiren von dem Schöpfer Himmels und der Erden, dessen Werk die Natur ist; sonst wird diese letztere zu unserer Tyrannei, und das Segenswort: „Herrschet über sie!" wandelt sich in das Fluchwort: „Sei ein Knecht aller Knechte!" — Es sind auch im vergangenen Jahre die falschen Götzen zu Spott geworden, und in allen Gerichten dieser Zeit ist es offenbar geworden: „Der Herr ist Gott, der Herr ist Gott!" — O schaue den Ernst Gottes an denen, die gefallen sind; — an denen, die von der Tiefe des Meeres verschlungen sind, nachdem sie viele Stunden lang unter dem Toben der Elemente den ausgereckten Arm des Herrn geschaut und erkannt hatten; — an denen, die in einem furchtbaren Augenblick durch die von ruchloser Hand wohl vorbereitete mächtige, zerstörende Wirkung todtbringender Naturgewalten, zerrissen und zerfleischt, sich den Blicken der entsetzten Ueberlebenden darboten; — an denen, die in tiefer Nacht unterirdischer Schachte von den schlagenden Wettern, oder in den Armen des Schlafes von niederstürzenden Gebirgsmassen vernichtet wurden; nicht zu gedenken der zerstörenden Fluthen, die aus den Hochgebirgen in fast nie erhörter Fülle in die Tiefländer unseres deutschen Vaterlandes herabströmten. — Meinet ihr, daß die 18, auf welche der Thurm zu Siloah fiel, vor allen Andern Sünder gewesen sind? — Ich sage nein, sondern so ihr euch nicht bessert, werdet ihr auch alle also umkommen! —

Welches Bekenntniß ziemt sich für uns beim Anblick der ernsten Gerichte Gottes an unsern Brüdern? — Dasselbe Bekenntniß, das die Güte Gottes in uns erwecken soll: „Ach Herr, mein Gott, wir sind's nicht werth!" — Nichts Verhängnißvolleres für den einzelnen Menschen, wie für ein Volk giebt es, als innern Hochmuth, fleischliche Ueberhebung. — Nichts Seligeres, Köstlicheres,

als Anerkenntniß der eigenen Ohnmacht, der Abhängigkeit von einer hohen, allwaltenden Macht. — Es gilt, innere und innerste Kämpfe zu bestehen. — Und wann nur sind sie zu bestehen?

Erst auf die Kniee sinket nieder
Und heiligt euch dem großen Gott,
Wollt ihr nicht ernten Schmach und Spott!
Dann stimmet an die Schlachtenlieder
Und schlagt den Amalek darnieder.
Mit eurer Macht ist nichts gethan,
Ruft brünstig an
Den rechten Kriegs- und Siegesmann!

Vom Berg zu Thal die Ströme brausen
In Jugendkraft und Siegeslauf;
Drum zu den Bergen blicket auf!
Das feiet gegen Tod und Grausen
Im Schwertertanz und Kugelsausen,
Das wappnet gegen Uebermuth
Das junge Blut
Und läutert in Geduld die Gluth.

Und habt ihr heil'ge Himmelsflammen
Gesogen aus der Treue Quell:
Dann blaset die Trompeten hell;
Die blanken Schwerter klirrt zusammen;
Und fröhlich dann in Gottes Namen
Zum blut'gen Tanze rennt hinein,
Schlagt tapfer drein;
Und Gott, der Herr, wird Sieg verleihn. —

Ja, durch Christi Blut,
In Gottes Hut,
Die Wunder thut,
Wird Alles gut.

Siehe, wir beugen
Uns Alle vor dir,
Siehe, wir neigen,
König und Herr,
Vor dir uns Alle,
Fels im Meere;
Du allein
Bist unsre Zuflucht für und für!

Schaue die Güte und den Ernst Gottes; den Ernst an denen, die gefallen sind, die Güte aber an dir, sofern du in der Güte bleibest, — sonst wirst du auch abgehauen werden! —

Wem unter uns wäre nicht die Treue zu unserm preußischen Königshause, die Liebe zu dem deutschen Vaterlande von Jugend auf ins Herz gepflanzt; wem glühte nicht die Flamme der Liebe zu König und Vaterland? — Deutschland, mein theures Vaterland, wie bist du reich gesegnet! Dein kann ich nicht vergessen, ich weiß, was du mir bist!

Segen Gottes auf den Feldern,
In des Weinstocks heilger Frucht,
Manneslust in grünen Wäldern,
In den Hütten frohe Zucht;
In der Brust ein frommes Sehnen,
Ew'ger Freiheit Unterpfand,
Liebe spricht in zarten Tönen
Nirgends wie im deutschen Land.

Ihr in Schlössern, ihr in Städten,
Welche schmücken unser Land,
Ackersmann, der auf den Beeten
Deutsche Frucht in Garben band,
Traute deutsche Brüder, höret
Diese Worte, alt und neu:
Nimmer wird das Reich zerstöret,
Wenn ihr einig seid und treu.

Geeinigt sind wir durch Gottes Gnade. Nun über Alles die Treue. Deutsche Sitte, deutschen Sang, deutschen Glauben und deutsche Wahrheit sollen und müssen wir pflegen in Schule und Familie. Wälscher Tand, undeutsche Anschauungen, sie sind tief eingedrungen in unser gesellschaftliches und persönliches Leben. Es gilt, zum Urquell, zu den Wurzeln unserer Kraft zurückzukehren, auf daß Deutschland deutsch bleibe.

Mein deutsches Volk, o dir ist viel gegeben!
Bewahre treu dein anvertrautes Pfund;
Vor allen Völkern will dich Gott erheben;
Drum beuge dich und halte seinen Bund.
Wo Er regiert, ist Seligkeit und Leben;
Wer ihm vertraut, der baut auf Felsengrund,
Und wo in Eintracht Brüder vor ihm wohnen,
Da will Er selbst mit seiner Gnade thronen.

Kein Klaglied heut! o du im Frühlingsglanze,
Wie prangst du schön, mein deutsches Vaterland!
Vom freien Rhein bis Straßburgs alter Schanze,
Bis zu der Ostsee weißem Dünensand,
Vom Moselstrom im grünen Rebenkranze
Bis zu der Alpen schneebedeckter Wand:
Blüh auf, blüh auf in frischer Frühlingswonne;
Kein schöner Land beleuchtet Gottes Sonne!

Was ist's, das Gottes Güte, was ist's, das Gottes Ernst in uns wirken soll? — Was ist's, daß bei aller unserer innern Zerrissenheit und Sünde, bei unserer Schwachheit und Fehle es uns dennoch möglich macht, Feste, fröhliche Feste zu feiern? — Was ist's, das bei allen innern und äußern Nothständen uns dennoch fröhlich singen läßt und immer wieder aus tiefster Noth heraus den idealen Schwung verleiht, daß wir auffahren können mit Flügeln, wie die Adler?

Das Geheimniß liegt in der Demuth, die sich nach jedem Fall zu dem Herrn wiederkehrt und im Hinblick auf seine Güte und Treue ihm bekennt in Dank und Reue:

Ach Herr, mein Gott, wir sind's nicht werth! —

Nun walte Gott mit starker Hand
Treu über unserm Vaterland,
Und woll' uns Segen geben,
Daß wir in deutscher Lieb und Treu
Recht fromm und fröhlich, frisch und frei
Im deutschen Reiche leben!
Klinget, — Singet, —
Lasset hallen, laut erschallen
Jubelchöre!
Unserm Gott sei Preis und Ehre!

M. —n.

Zum Lehrermangel.

Nr. 2 des diesjährigen Ev. Schulblattes brachte aus der Reichszeitung einen Artikel über den Lehrermangel und gab in demselben die Großgründe des erwähnten Mißstandes an. Es gibt indessen auch viele Kleingründe, und diese sind den Großgründen an überzeugender Kraft und an Wirkung oft gleich, da ja meist an Kleinigkeiten, die man gern Zufälligkeiten nennt, die Lebensleitung eines Menschen abhängt. Mit solchen Kleinigkeiten hat man es sonach auch zu thun, wenn man fragt, woher der Mangel an Lehrern komme, und dieselben muß man auch berücksichtigen bei den Maßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften. Darum sei es denn gestattet, in dem Folgenden einige Kleingründe für den Lehrermangel anzuführen, wie sie sich eben im Leben finden.

Vor 30 und 40 Jahren wandte sich eine so große Zahl von Jünglingen dem Volkslehrerberufe zu, daß eine nicht unbedeutende Zahl von ihnen nach dem Abgange vom Seminar oft ½ Jahr und länger auf eine ordentliche Anstellung warten mußte. Woher kam das? Es kam zu einem nicht geringen Theile von dem damals noch im Volke lebenden Sinne für ideale Berufe her, dann aber auch von den Hoffnungen, welche den Lehramtsjüngern gemacht wurden, oder die auf Grund der damaligen Ansichten von dem Lehrerstande wie von selbst erwuchsen. Lehrer setzten, so zu sagen, ihren Stolz darein, ihre Söhne durch Seminarbildung in den Beruf zu bringen, in welchen sie durch die größeren Mühen der privaten Vorbildung eingetreten waren, und mancher Sohn folgte seinem Vater gern.

Aber was haben die Söhne und deren Altersgenossen im Lehramte gefunden? Vielfach getäuschte Hoffnungen. Gearbeitet haben sie gern, auch unter erschwerenden Umständen. Vor mangelhaften Schulräumen, vor übergroßer Kinderzahl, vor kargem, oft sehr kargem Gehalte und vor dergl. bebte die junge Lehrerwelt nicht zurück. Die Schule war der Gegenstand der jungen Liebe; die Schule sollte vorwärts. Darum benutzte man die Mittel zur Weiterbildung auch fleißig. Die damalige pädagogische Literatur, so weit sie Lehrern entstammte, gibt davon Zeugniß, so wie die rege Theilnahme an den Conferenzen und an den damals blühenden Lehrer-Gesangfesten. Doch was erntete die junge Lehrerwelt? Sie hatte eine ehrenvolle Stellung gehofft und sah sich gering geachtet von Oben und Unten.

Zunächst war die Behandlung der jungen Leute in den Seminarien nicht immer eine geeignete. Statt sie, die doch zumeist in den unteren Ständen aufgewachsen waren, emporzuziehen, ließ man sie eine unedle Behandlung erfahren. Die Seminarzucht glich einer Korporalzucht, und wenn die jugendlichen Pflanzen in der offiziellen Pflanzstätte nicht aus sich selber Blätter und Blüthen der Freude, auch der edleren erzeugt hätten, — die Seminarzucht hätte sie hieran unfruchtbar gemacht, so daß Virgils schöner Spruch: et haec meminisse juvabit — hier nicht zutreffen kann.

Ob es in den Seminarien der späteren Zeit besser gestanden hat, bezw. steht? Zur Beantwortung dieser Frage mögen zwei kleine Aeußerungen beitragen. Ein schon bejahrter Schulinspektor, der zu seiner Lehrer Lust und Freude deren Last mittragen hilft, äußerte einst zu einem Lehrer gleichen Alters, der ihm verwandt war: „Als Ihr vom Seminar kamet, waret Ihr doch anders geweckte Leute, als die meisten jungen Lehrer dieser (der regulativischen) Zeit." Die zweite Aeußerung fiel in einem Eisenbahnwagen auf dem Bahnhofe einer Seminar-

Stadt. „Sehen Sie," sagte ein Reisender, indem er auf einen jungen Mann, der am Geleise stand, zeigte, zu seinem Nachbarn, „das ist ein Seminarist!" Der Andere: „Wie wissen Sie das? Sie kennen ihn wohl?" „Das nicht," entgegnete der Erste; „aber man kann die Seminaristen leicht kennen. Sie haben in ihren Zügen die Spuren der Bildung zugleich mit den Spuren eines gedrückten Wesens."

Wie fanden die jungen Lehrer vor 30 und 40 Jahren es denn im Amte? Die Gehälter waren meist knapp und die späteren Verbesserungen gering. Die nächsten Vorgesetzten zeigten häufig wenig Wohlwollen, so daß die berüchtigt gewordene Küster-Ordnung auf der westfälischen Provinzial-Synode beschlossen werden konnte, daß der langjährige Streit über die Emancipation der Schule entstehen mußte, und daß die Lehrer fast allgemein für Querulanten angesehen wurden. Und die oberen Behörden? Sie waren nicht überall in den Charakteren eines Oberpräsidenten von Vincke, eines Schulraths Natorp und Overberg verkörpert. Dazu rangirte der Lehrer, wie zum Theil noch heute, mit den untersten Verwaltungs- und Sicherheitsbeamten. (Diese jedoch in allen Ehren!) Nach dieser Stufe wurde er denn auch von den Schul-Eingesessenen bemessen. Er mußte „Mädchen für Alles" sein und wurde auch darnach geehrt.

An der erwähnten Last mögen manche Lehrer als an einer mitverschuldeten getragen haben; aber der Stand als solcher verdiente eine solche Schätzung und Behandlung nicht. Besonders übel wirkten die Maßregeln der Behörden, welche zur Unterdrückung des vermeintlich zu hoch aufstrebenden Sinnes der Lehrer ergriffen wurden. Die Lehrer ließen nun allgemach ihr Ideal fahren und wandten ihre Söhne anderen Berufsarten zu, in denen man persönlichen Kränkungen weniger ausgesetzt war, oder wo man ihnen zum wenigsten aus dem Wege gehen konnte. Es bemächtigte sich auch der Edelsten unter den Lehrern ein gewisses Mißtrauen, das bei geeigneten Veranlassungen sich äußerte und dadurch den Riß nur größer machte. Welche Erbitterung erzeugte es z. B., als (vor 1848) eine Anzahl Lehrer in einem Amtsblatte öffentlich an den Pranger gestellt wurde, weil sie in einer Conferenz freie Aeußerungen mit Bezug auf das Verhältniß von Schule und Kirche und über Aehnliches gewagt hatten! Mit welchem Ingrimme erfüllte es auf einem Gesangfeste (vor 1848) die Lehrer, als ein Landrath in einem Trinkspruche die Bestrebungen Fr. Harkorts für die Lehrer geringschätzig behandelte! Und noch kürzlich verwunderte sich ein Pastor darüber, daß ein tüchtiger, gläubiger Lehrer sich im Jahre 1848 gegen die Aufsicht der Schule durch die Geistlichen ausgesprochen hätte.

Ist es denn heute im Großen und Ganzen mit dem Volksschullehrerstande besser geworden?

Freilich hat das letzte Jahrzehent die Schule einen guten Schritt vorwärts gebracht, aber doch nicht so viel, daß darauf hin sich eine ausreichende Zahl junger Leute zur Arbeit in derselben hingeben wird. Die Schulzimmer sind wohl besser geworden, die Zahl der Schulkinder in den Klassen geringer, die Gehälter — Zahlen gegen Zahlen gehalten — höher; aber steht der Lehrer in den Augen des Publikums und der Behörden höher? Kaum; denn noch immer ist der Lehrer nicht Mitglied des Schulvorstands; noch immer ist ihm der Weg in eine höhere Schulstellung nicht geebnet; noch immer wird er als auf der untersten Beamtenstufe sich befindend angesehen. Die einzelnen Ausnahmen, welche in dieser Hinsicht von der neuern Zeit gebracht worden sind, bilden eben noch keine Regel und sind

außer Stande, im Allgemeinen Vertrauen auf die Zukunft des Lehrerstandes zu erwecken, und das um so weniger, als die Organe, denen daran liegen sollte, dieses Vertrauen zu pflegen, nicht selten das Gegentheil leisten. Wie viel haben in dieser Hinsicht manche Schulaufseher auf dem Gewissen! Was sie für eine Kleinigkeit halten mögen, ist oft von weit greifender Wirkung. Ihre Mienen, ihre Aeußerungen, kurz ihr ganzes Auftreten bei Schulbesuchen wirkt über die Grenzen der Schulräume hinaus. Wie ein Blitz verbreitet sich die Nachricht von dieser oder jener dem Collegen bei der Schulbesichtigung widerfahrenen Unbilde unter den Collegen. Es wird in den Familien über den Vorfall gesprochen; der Sohn des Lehrers macht sich eine ungünstige Vorstellung von der Stellung des Vorgesetzten zu seinem Vater, zu dem Lehrer überhaupt und dankt für den Lehrerstand. — Die Empfindlichkeit der Lehrer ist hier keine tadelnswerthe Eigenthümlichkeit, sondern ein berechtigtes und darum auch zu schonendes Gefühl.

Die Lehrerprüfungen liefern auch Kleingründe für den Lehrermangel. Das Prüfen ist eine schwere Kunst, besonders Prüflingen gegenüber, die man nicht unterrichtet hat. Welcher Soester Seminarist der betreffenden Jahre erinnert sich hier nicht des leutseligen Ober-Consistorial-Rathes Natorp! Ihm konnte man es abfühlen, daß er den Examinanden Wohlwollen entgegen brachte. Mit einem solchen Wohlwollen kann jeder Examinator zur Prüfung sich ausrüsten, ohne gerade immer nur fragen zu sollen, was die Examinanden wissen, und er braucht nicht Beweise des Gegentheils zu liefern. Hierin soll die Geschichte der zweiten Prüfungen hier und da kaum Glaubliches bieten, Derartiges, daß man sich nicht fragen braucht, ob es für einen Jüngling Reiz haben könne, in einen Stand zu treten, in dem er befürchten muß, daß er, nachdem er schon Jahre im Amte gewesen, fast wie ein Junge behandelt werde.

Die Aussichten auf die Mitgliedschaft im Schulvorstande sind noch Aussichten. Ob das Schulgesetz, welches in Sicht sein soll, bald landen und sie den Lehrer mitbringen wird? Das kann zur Zeit nicht beantwortet werden; vielmehr haben wir hier das thatsächliche Verhältniß und seine Wirkung auf den Lehrermangel im Auge zu halten. Und da kann man nicht leugnen, daß der Sohn des Lehrers und mit ihm mancher andere Sohn fragt: „Ist der und der, der nicht einmal richtig sprechen kann, des Lehrers Vorgesetzter? — und daß er urtheilt: „In ein solches Verhältniß mag ich nicht eintreten."

Noch ein Wort über die Amtsleiter. Sie soll bekanntlich erst noch werden; aber wenn man von Aussichten auf eine solche sprechen darf, so sind diese doch noch wenig muthmachend und für junge Leute namentlich aus dem mittleren Bürgerstande wenig lockend. Die vielleicht übergroße Strenge bei der Prüfung für die Mittelschule u. drgl. schreckt manchen strebsamen jungen Lehrer ab, während von einem gelinderen Verfahren mancher angetrieben würde, weiter zu arbeiten. Wie es heute steht, hat man ja fast keine Aussicht auf einen günstigen Erfolg bei den höheren Prüfungen. Das Vorwärtsstreben des Menschen will einen sachlichen Hintergrund haben. Einen solchen bietet die höhere Prüfung und die damit möglicher Weise verbundene höhere, und einträglichere und ansehnlichere Amtsstellung. Indem man nun durch die große Strenge der Prüfung viel rührige junge Lehrer zurückdrängt, weiset man zugleich Söhne des mittleren Bürgerstandes ab, die sonst dem Lehrerberuf sich widmen würden. Auch dieses Verhältniß gehört zu den Kleingründen für den Lehrermangel.

Schließlich, wer berufen ist, dem Mangel abzuhelfen, der wolle neben den

Großgründen auch die Kleingründe würdigen! Er wolle, sie zu entfernen, sich bestreben, und er kann gewiß sein, daß er dadurch vielleicht eben so viel zur Gewinnung von Lehrern für die Volksschule beiträgt, als von der Errichtung der Präparanden-Anstalten und Seminare geschieht, die ohne Zöglinge nicht im Stande sind, die erforderliche Zahl von Lehrern auszubilden.

Anzeige.

Die Jahresversammlungen des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen finden in diesem Jahre beim Wirthe Schönnenbeck in Eppinghofen bei Mülheim a. d. Ruhr am Dienstag und Mittwoch nach Pfingsten statt.

A. Die Generalversammlung am Dienstag den 6. Juni beginnt Nachmittags 3 Uhr.

Tagesordnung.

I. Vereinsangelegenheiten.
   a. Bericht.
   b. Rechnungsablage.
   c. Ergänzungswahl des Vorstandes.

II. „Ueber Schulrevision." Ref. Hauptlehrer an Haak-Leichlingen.

B. Die Jahres-Conferenz beginnt Mittwoch den 7. Juni Morgens 9½ Uhr.

Tagesordnung.

I. Religiöser Vortrag. Ref. Director Zahn in Fild bei Mörs.

II. Ueber die Klage, daß die allgem. Bestimmungen vom 15. October 72 die Schule mit Lehrstoff überbürdet haben. Ref. Hauptlehrer Biermann-Barmen.

III. Ueber den Geschichtsunterricht. Ref. Hauptlehrer Barlen in Oberhausen.

Die Agenten werden freundlichst gebeten, die Mitglieder ihres Kreises zu diesen Versammlungen einzuladen und Deputirte zur Generalversammlung wählen zu lassen.

Broich bei Mülheim a. d. R., 8. Mai 1876.

Im Auftrage des Vorstandes:
Hogeweg, zeit. Präses.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Juni 1876.

Ueber die Klage, daß die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 die Volksschule mit Lehrstoff überbürdet haben.

(Vortrag, gehalten in der Jahresversammlung des Vereins ev. Lehrer u. Schulfreunde in Mülheim a. d. R. am 7. Juni 1876.)

Die Klage, daß die allgemeinen Bestimmungen zu hohe Forderungen an die Volksschule stellen, ist uns gewiß Allen schon mehrfach entgegengetreten; vielleicht liegt sie dem Einen oder Andern von uns selbst auf dem Gemüthe. Gleich nach Erscheinen des neuen Regulativs hörte ich die Aeußerung: „Bisher hat die Volksschule nicht das Wünschenswerthe im Lesen, Schreiben ꝛc. erzielt, wie viel weniger wird das geschehen können, wenn nun noch andere und höhere Anforderungen in Naturkunde, Geschichte ꝛc. dazu kommen?" — Vor Kurzem klagte ein College in dieser Weise: „Wir haben in unsern Schulen jetzt einige Jahre nach dem neuen Lehrplan gearbeitet, aber die Leistungen in den Realien sind wirklich gering, und mit den Erfolgen im Deutschen ist es entschieden rückwärts gegangen; es wäre doch wohl besser, wenn die Realien wieder vom Lehrplan der Volksschule abgesetzt würden." — Ein sehr mißbilligendes Urtheil fand sich unlängst in einem Aufsatz der Zeitschrift: „Im neuen Reich." Darin wurde über die Rheinreise des Cultusministers u. A. dies gesagt: „Es wird dem Minister nicht entgangen sein, daß nicht wenige und darunter recht tüchtige Lehrer der Volksschulen und erfahrungsreiche, warme Schulfreunde in dem rasch entstandenen, und an die Stelle des Raumer-Stiehlschen Regulativs getretenen allgemeinen Schul-Reglement vom 15. Oktober 1872 einen starken Mißgriff finden, der aus grober Verkennung der wirklichen Zustände unserer Volksschulen hervorgegangen sei. Den nach allen Seiten hin hochgespannten Anforderungen des neuen Reglements an die unterrichtlichen Leistungen seien weder die Jugend in den meisten Schulen, zumal auf dem Lande, noch die große Mehrzahl der Lehrer gewachsen; diese wenigstens nicht für die nächsten Jahrzehnte und bis eine von Grund aus umgestaltete Bildung der Lehrer in den Seminarien eingedrungen sein werde. Es sei freilich nicht selten versucht, u. A. auch in dem revolutionären Frankreich von 1793 oder in dem modernen Rußland, die Schulen und ihre Leistungen durch hochgesteigerte Anforderungen zu heben, und auf dem Papier nehme sich das allerdings vortrefflich aus, aber wo die Wirklichkeit den angespannten Forderungen zu entsprechen nicht vermöge, da komme nur ein verworrenes Scheinwesen heraus."

Da haben wir also Klagen und sogar eine schwere Anschuldigung. Die Prüfung derselben ist wichtig und zeitgemäß; ich hoffe, daß sie auch von einigem praktischen Gewinn sein wird.

Lassen Sie mich zuerst in möglichster Kürze die Forderungen des neuen Regulativs vorführen. Wir werden vorzugsweise die Realien in's Auge zu fassen haben, denn bekanntlich liegt eins der wichtigsten Merkmale, durch welche das neue Regulativ sich von dem früheren unterscheidet, in der bestimmten Einfügung der Realien in den Lehrplan der Volksschule. In zweiter Linie wird auch Sprachlehre, Rechnen und Geometrie in Betracht kommen. Wir werden dabei erkennen, daß die allgemeinen Bestimmungen wirklich das sind, was ihr Name sagt; sie geben nur die allgemeinen Grundlinien und gewähren der lehrplanmäßigen Ausführung einen ziemlichen Spielraum. Freilich ist damit die Gefahr verbunden, daß recht viel in den gegebenen Rahmen hineingefaßt wird. Wollen wir zu einem gerechten Urtheil gelangen, so dürfen wir nicht die ministerielle Verfügung für alles das verantwortlich machen, was in dieselben hineingelegt werden kann; uns geziemt es, vorurtheilsfrei zu Werke zu gehen. Uebrigens suchen wir für's erste nur den Sinn der ergangenen Bestimmungen richtig zu fassen.

Ich beginne mit der Naturbeschreibung. Es ist darüber dies gesagt: „Gegenstand des Unterrichts bilden außer dem Bau und dem Leben des menschlichen Körpers: die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Thiere, von den ausländischen die großen Raubthiere, die Thier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Culturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind." Ueber die Zahl der auszuwählenden Individualkörper ist hier nichts bestimmt, ebenso wenig wie über die Ausführlichkeit in der Betrachtung. Es läßt sich deutlich genug die Absicht erkennen, daß die Zahl der auszuwählenden Objekte nach den besondern Schulverhältnissen getroffen werden soll; denn es wird weiter gesagt, daß unter den einheimischen Gegenständen diejenigen in den Vordergrund treten sollen, welche durch ihren Nutzen oder Schaden oder ihre eigenthümliche Lebensweise besonderes Interesse erregen, und sodann, daß in der mehrklassigen Schule eine Vermehrung der Gegenstände und eine systematische Ordnung derselben stattfinden kann. Es hätte vielleicht zum richtigen Verständniß beigetragen, wenn hier in ähnlicher Weise, wie bei der Geographie und Geschichte geschehen ist, ausdrücklich die Bemerkung beigefügt worden wäre, daß in jedem Falle eher die Menge der Stoffe zu beschränken sei, als daß die Veranschaulichung, Durcharbeitung und sprachliche Verwerthung der Stoffe Einbuße erleide; indeß muß schon aus der Analogie geschlossen werden, daß die anderwärts gegebenen Winke auch hier gelten sollen.

In der Naturlehre sind die Angaben ebenfalls unbestimmt. Für die einklassige Schule wird „annäherndes Verständniß der Natur-Erscheinungen gefordert, welche uns täglich umgeben." Für die mehrklassige Schule ist festgesetzt: „Das Wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der Körper, vom Schall, vom Licht und von der Wärme, vom Magnetismus und von der Electricität, so daß die Kinder die gewöhnlicheren Naturerscheinungen und die gebräuchlicheren Maschinen erklären können."

In der Geographie scheint ein bescheideneres Maß in's Auge gefaßt zu sein, als man hier zu Lande häufig in Schulen vorzunehmen pflegte. Die Vorschrift lautet: „Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimathkunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Unterland und das Hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die 5 Weltmeere und die 5 Erdtheile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme." Die

beigefügte Bemerkung lautet: „das Maß des darzubietenden Stoffes wird durch die Art der Schule bedingt; es ist indeß bei Aufstellung des Lehrplans vorzuziehen, nöthigenfalls den Umfang des Lehrstoffes zu beschränken, statt auf dessen Veranschaulichung zu verzichten und den Unterricht in Mittheilung bloßer Nomenclatur ausarten zu lassen."

In der Geschichte werden „einzelne Lebensbilder aus der ältern Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der ältern brandenburgischen Geschichte verlangt; von den Zeiten des 30jähr. Krieges und des großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen." Es wird hinzugefügt: „Die Ausführlichkeit und die Zahl der Bilder bestimmt sich nach der Art der Schule und dem Maße der Zeit, die auf den Gegenstand verwendet werden kann."

Beim Sprachunterricht ist auffällig, daß den Kindern Nachrichten über die Dichter der Nation gegeben werden sollen. Für die Sprachlehre wird festgesetzt: „Ziel ist für die Mittelstufe: Kenntniß des einfachen Satzes und der einfachsten Verhältnisse aus der Wortlehre; für die Oberstufe: der erweiterte Satz und weitergehende Belehrungen aus der Wort- und Wortbildungslehre."

Beim Rechenunterricht finde ich auffällig, daß die Lehre von den Wurzelextractionen in der mehrklassigen Schule vorkommen soll. Da diese Uebung in der Volksschule nur bei der Raumlehre verwerthet werden kann, so ist mir wahrscheinlich, daß sie nur mit den Knaben vorgenommen werden soll.

Bei der Raumlehre kann auffallen, daß in der mehrklassigen Schule u. A. die Lehre von den Winkeln und von der Gleichheit und Congruenz der Figuren, jedoch in elementarer Darstellung, vorgenommen werden soll.

So hätten wir denn aus den allgemeinen Bestimmungen dasjenige vorgeführt, was für unsere Betrachtung wichtig ist. Ich bemerkte schon anfangs, daß die Beschwerden über zu hochgesteigerte Anforderungen sich vornehmlich gegen die Vorschriften in den Realfächern richten. In den 3 andern Fächern, welche ich erwähnt habe, sind zwar auch, wie wir gesehen haben, die Anforderungen gegen früher etwas verschärft, aber doch nicht so sehr erheblich. Unter den Realfächern dagegen tritt die Naturkunde so zu sagen ganz neu auf; denn wenn auch früher dieses Unterrichtsfach im Lehrplan nicht ganz und gar fehlte, so war es doch sehr zurückgesetzt; es sollten ja etliche naturkundliche Lesestücke im Schullesebuch enthalten sein und im Sprachunterricht mit vorkommen, aber bestimmte Forderungen waren gar nicht gestellt. Es ist also leicht erklärlich, daß die Klagen sich vorzugsweise gegen die Realfächer und unter diesen wohl am meisten gegen die Forderungen in der Naturkunde richten.

Diese Angriffe haben nun aber zwei grundverschiedene Ausgangspunkte. Die Einen sagen: die Volksschule hat für einen selbständigen Realunterricht überhaupt keinen Raum, und wenn auch aus Geographie und vaterländischer Geschichte etwas vorkommen soll, so kann doch der Naturkunde keine Stelle im Lehrplan der Volksschule eingeräumt werden — die eingeschränkten Umstände der Volksschule lassen das nicht zu, und ohnehin hat das Wenige, was vorkommen kann, nur einen geringen Werth; darum ist es besser, daß sie ihre Kräfte concentrire; Religion, Deutsch und Rechnen — das sind von Alters her die bewährten Pfeiler der elementaren Bildung. So etwa lauten die Angriffe auf das neue Regulativ von der einen Seite. Von der andern Seite sagt man so: Es soll ja selbständiger Realunterricht vorkommen; was aber vorgenommen wird, das soll grund-

sätzlich in schulgerechter Weise behandelt, d. i. anschaulich vorgeführt, sachlich und sprachlich verarbeitet und fest eingeprägt werden — es soll kein oberflächliches, kein Scheinwissen gepflegt werden, und solcher unantastbaren pädagogischen Grundregel gegenüber ist die Menge der von den allgemeinen Bestimmungen geforderten Lehrstoffe viel zu groß; sie steht einer bildenden unterrichtlichen Behandlung hindernd im Wege.

Die erstere Ansicht, daß nämlich der Lehrplan der Volksschule für Realunterricht, insonderheit für Naturkunde keinen Raum habe und auch ohne diese Wissensfächer vollständig sein könne, ist pädagogisch unrichtig. Der Lehrplan einer jeden allgemeinen Bildungsanstalt, und so auch der Volksschule, ist keineswegs ein Haufe willkürlich zusammengetragener Unterrichtsfächer; sondern er bildet ein Ganzes, ein Geglieder, wo jedes einzelne seine bestimmte Stelle und eines zum andern seine bestimmte Beziehung hat. Sagt man: Religion, Deutsch und Rechnen sind die Lehrfächer der Volksschule, oder bezeichnet man gar Lesen, Schreiben und Rechnen als die eigentlichen Elementarfächer, so ist das sehr willkürlich gegriffen und entbehrt durchaus der innern Begründung. „Es gibt 3 verschiedene Wissensgebiete, an denen der menschliche Geist sich bilden kann: die Natur, das Menschenleben und die übersinnliche Welt. Jedes dieser Wissensgebiete hat seinen eigenthümlichen Bildungswerth, und es kann nicht eins durch das andere ersetzt werden. Darum muß auch jedes dieser 3 Hauptgebiete in der Schule vertreten sein. Zudem ist der Mensch nach seinem ganzen Wesen in diese 3 Gebiete hineingesetzt, und um seines Wohles willen muß er sich um sie bekümmern. Der Bildungsarbeit sind also durch die Lage der Dinge von selbst die Wege gewiesen; es steht nicht in ihrem Belieben, an einem der 3 Lehrfächer vorbei zu gehen, weil jedes seinen ihm eigenthümlichen Bildungswerth hat und einen eigenthümlichen Faktor des menschlichen Wohles einschließt." Darum bilden die 3 Wissensfächer: Natur, Menschenleben und Religion die Pfeiler der Bildung; sie stehen im Lehrplan jeder allgemeinen Bildungsanstalt oben an. Wird das eine oder andere vom Lehrplan abgesetzt, so ist derselbe eben verstümmelt. Wie viel oder wenig aus jedem der 3 Gebiete ausgewählt werden kann, das hängt von der Art der Schule und den besondern Umständen ab, nur daß keines ganz oder fast ganz übergangen werde. Stellt man Lesen, Schreiben und Rechnen, oder abgesehen von dem letztern die Sprachbildung: Redefertigkeit, Lesefertigkeit und Schreibfertigkeit in den Vordergrund; so ist das in dem Sinne richtig, daß an diesen Fertigkeiten nichts abgezogen werden darf. Einmal sind dieselben für's praktische Leben durchaus nothwendig, und sodann sind sie — insbesondere das Lesen — wiederum Bildungsmittel. Die Sache ist aber so, daß der Sprachunterricht ohne den Sachunterricht gar nicht recht gedeihen kann, sondern in eben dem Maße verkümmert, wie er sich isolirt. Wird dagegen der Sach-Unterricht in der richtigen Weise ertheilt, so ist damit die Hauptsache für den Sprach-Unterricht zugleich gethan.

So viel zur Auseinandersetzung mit der ersten Ansicht, welche dem Realunterricht keinen Platz im Lehrplan der Volksschule verstatten zu können meint. Bei uns ist diese Frage bereits vielfach besprochen worden. Schon im Jahr 1872, vor Erscheinen der allg. Bestimmungen, kamen bei einer Verhandlung über den Sprachunterricht u. a. folgende Thesen vor, welche zugleich den wichtigen Zusammenhang dieser Frage mit der Frage nach dem rechten Sprachunterricht aufdecken. Es wurde damals gesagt:

„Die Grundlage eines erfolgreichen und gesunden Sprachunterrichts ist ein richtig geordneter Sachunterricht. Zu einem solchen gehört:

a. daß er material vollständig sei, d. h. daß er alle 3 Wissensgebiete (Religion, Natur und Menschenleben) umfasse;

b. daß er formal vollständig sei, d. h. daß er alle 3 Seiten der formalen Bildung (Kenntnisse, Denkenkönnen und Redenkönnen) umfasse, und daß bei jeder Lektion alle 3 Lernoperationen (Vorführung, Einprägung und Wiedergeben) treu besorgt werden." —

In den 3 folgenden Jahren 1873, 74 und 75 sind dann diese 3 Lernoperationen nach einander eingehend behandelt worden.

Die zweite Ansicht ist nicht gegen die Realien überhaupt gerichtet; sie erkennt die Berechtigung derselben im Lehrplan der Volksschule an; sie behauptet aber, daß in den allgemeinen Bestimmungen eine viel zu große Menge von Lehrstoffen gefordert werde, welche die Volksschule nicht bewältigen könne. So müssen wir denn prüfen, ob die „Bestimmungen" wirklich zu weit greifen, oder ob nicht etwa ein Mißverständniß obwaltet.

Die Forderungen in der Geschichte — womit ich beginnen will — scheinen mir nicht zu hoch. Einzelne Lebensbilder aus der ältern deutschen und brandenburgischen Geschichte und vom großen Kurfürsten an eine ununterbrochene Reihe der Lebensbilder — das ist der vorgeschriebene Lehrstoff. Die Zahl der Bilder richtet sich nach der Art der Schule und nach dem Maße der verwendbaren Zeit. Wahrscheinlich hat die Versuchung nahe gelegen, auch aus der alten Geschichte etwas zu fordern, es ist nicht geschehen.

Bei der Geographie, wo ohnehin weniger gefordert ist, als man sonst vielfach durchzunehmen pflegte, ist noch eine besondere Warnung vor Ueberlastung mit Namen und Zahlen angeschlossen.

In der Naturbeschreibung, wenn man die Vorschriften richtig und nach der Analogie der andern Fächer auffaßt, sind auch eigentlich nur die Stellen bezeichnet, wo der Unterrichtsstoff gesucht werden soll. Das Maß der Stoffe selbst ist nicht bestimmt. Es geht der Gedanke hindurch, dem wir zustimmen müssen: Die Stoffauswahl — sei sie auch noch so beschränkt — muß, so viel thunlich, etwas Ganzes von Naturbeschreibung anstreben.

In der Naturlehre sind für die mehrklassige Schule nur die Kapitel angegeben, aus denen das Wichtigste vorgenommen werden soll. Für die einklassige Schule wird annäherndes Verständniß derjenigen Erscheinungen gefordert, welche uns täglich umgeben.

Bei der Geometrie habe ich es als auffällig bezeichnet, daß in der mehrklassigen Schule u. A. die Lehre von den Winkeln und von der Congruenz und Gleichheit der Figuren, jedoch in elementarer Darstellung, vorkommen soll. Es könnte diese Bestimmung nämlich so verstanden werden, als sollte ein Stück aus der Planimetrie in eben der Weise vorgenommen werden, wie es in höheren Schulen üblich ist — nämlich nach Euklidischer Methode, nur etwas einfacher. Diese Auffassung wird jedoch nicht ganz berechtigt sein. Ich möchte dies bemerken. Wäre die Raumlehre schon mehr für den Bedarf der Volksschule bearbeitet worden, so möchte die Forderung etwas anders gefaßt worden sein. Es ist ja richtig, daß mit einer Anleitung zur Berechnung von Linien, Flächen und Körpern die Aufgabe dieses Lehrfaches nicht gelöst ist. „Erstlich ist damit nicht hinreichend ausgenutzt, was dieser Gegenstand für die Geistesdisziplin ausrichten kann und

soll, und sodann ruht das Wissen des Schülers auch auf unsicherm Grunde, wenn er die geometrischen Objekte nur so weit angeschaut hat, als dies für die Berechnung erforderlich ist." Ich denke, es ist am richtigsten, die Forderungen dahin auszulegen, daß der Unterricht in der Raumlehre nicht in bloßen Berechnungen bestehen, sondern ein geometrischer Anschauungsunterricht sein soll; nur würde es dann auch angemessen sein, denselben schon auf der Mittelstufe eintreten zu lassen, während die allgemeinen Bestimmungen ihn nur für die Oberstufe fordern.

Beim Rechenunterricht ist uns das Ausziehen der Wurzeln als etwas Neues entgegengetreten. Ich denke, daß wir uns durch die übrigen Bestimmungen in diesem Lehrfache hiermit aussöhnen können. Wenn z. B. verlangt wird: „Die Aufgaben sind so zu stellen, wie sie den wirklichen Bedürfnissen entsprechen," so kann dadurch die Volksschule von mancher wenig fruchtbaren Bemühung, an der sie bisher freiwillig getragen, befreit werden.

In der Sprachlehre scheint mir das nicht ausgemacht zu sein, daß ein umfangreicher grammatischer Unterricht gefordert sei; den vorliegenden Bestimmungen läßt sich auf eine leichtere Weise nachkommen.

Zusammenfassend geht mein Urtheil dahin, daß die neue Lehrordnung keine übertriebenen Anforderungen stellt, daß die Menge der Lehrstoffe nicht so groß ist, daß dadurch der regelrechten Durcharbeitung ein Hinderniß bereitet wird. Denken wir uns, es wollte Jemand ein Schul-Regulativ für das ganze Land aufstellen und hätte dabei die redliche Absicht, durchaus keinen Druck auszuüben, und außerdem den guten Vorsatz, den einzelnen Schulen bez. Schulkreisen möglichsten Spielraum in der Aufstellung des Lehrplans zu belassen, ginge aber im übrigen von dem richtigen Prinzip aus, daß der Lehrplan der Volksschule, wie bescheiden auch die Ansprüche im Einzelnen sein möchten, doch ein vollständiger, ganzer sein müsse, wie die Didaktik es vorschreibt — ich wüßte kaum, wie er die Lehrordnung besser abfassen könnte, als in den allgemeinen Bestimmungen geschehen ist.

Sind nun, wie ich glaube nachgewiesen zu haben, die Klagen, daß die Volksschule mit Lehrstoff überlastet sei, in dem neuen Regulativ nicht begründet; so werden andere Ursachen aufgesucht werden müssen, durch welche solche Klagen veranlaßt werden. Ich finde dieser Ursachen hauptsächlich zwei. Zum ersten. Die von Königl. Regierungen und Schul-Inspektoren aufgestellten Lehrpläne scheinen sich nicht immer in dem Rahmen der allg. Bestimmungen gehalten zu haben. Wenigstens ist das bei den von der Königl. Reg. zu Düsseldorf aufgestellten Lehrplänen nicht der Fall. Mir ist der für 4klassige Schulen bestimmte am genauesten bekannt. Ich werde an einigen Punkten nachweisen, wie derselbe einestheils die Grenzen der ministeriellen Bestimmungen überschreitet und anderntheils die Ausführung dadurch erschwert, daß er den untern und mittleren Stufen mehr Stoffe zuweist als nöthig oder zweckmäßig ist. Hierbei kommt auch der Religions-Unterricht in Betracht, worüber ja die Forderungen in der ministeriellen Verfügung zu keinen Beschwerden Anlaß geben.

1) Der Düsseldorfer Lehrplan fordert: Es kommen 20 Lieder zu sicherer Aneignung; die ministerielle Verfügung sagt: Zur gedächtnißmäßigen Aneignung sind höchstens 20 Lieder zu wählen.

2) Nach dem Düsseldorfer Lehrplan kommen in der III. Klasse 8 Lieder zur sichern Aneignung, in der II. Klasse wieder 8, also bleiben für die I. Klasse noch 4. Bei der Frage, ob das eine zweckmäßige Vertheilung sei, muß mit er-

wogen werden, daß die untern Klassen aus verschiedenen Gründen eine größere Anzahl einzelner Verse außerdem durchaus nöthig haben.

3) Der Düsseldorfer Lehrplan schreibt vor: In der II. Klasse wird möglichst Samstags in einer Religionsstunde das Evangelium des folgenden Sonntags gelesen und kurz erklärt; daran schließt sich die Erklärung eines geistlichen Liedes. Wäre es nicht schon übel genug, den einheitlichen Lehrgang auf der Oberstufe durch die Perikopen zu stören, wozu ist das in der II. Klasse nöthig? Und dann, weshalb in einer Religionsstunde 2 möglicherweise ganz verschiedene Sachen: Evangelium und Kirchenlied?

4) Bei der Sprachlehre ist unschwer zu erkennen, daß nach dem Düsseldorfer Lehrplan ein umfangreicher grammatischer Unterricht vorkommen soll, was mir nach den allgemeinen Bestimmungen noch ziemlich zweifelhaft ist.

5) Der Düsseldorfer Lehrplan will, daß in der III. Klasse der geogr. Unterricht damit begonnen werden soll, daß die unentbehrlichen geogr. Vorbegriffe durch eine genaue Beschreibung des Wohnorts, des Kreises, Regierungsbezirks und der Provinz zur klaren Anschauung gebracht werden. Abgesehen von dem Unmethodischen dieser Vorschrift findet sich hierin keine Uebereinstimmung mit der ministeriellen Verfügung, welche vorschreibt: Der Unterricht beginnt mit der Heimathkunde, sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland ꝛc.

6) Nach dem Düsseldorfer Lehrplan lernen die Schüler der I. Klasse das deutsche Vaterland und Oestreich speziell kennen. Letzteres ist nicht nach dem Sinn des minister. Erlasses.

7) In der Geschichte ist auch eine verschärftere Bestimmung aufgenommen worden, es heißt da: Die brandenb.-preuß. Geschichte wird im Zusammenhange, wenn auch in der älteren Zeit nicht mit zu großer Ausführlichkeit, durchgenommen.

8. Es ist eine Erschwerung, daß schon in der III. Klasse, also bei 8- und 9jährigen Kindern Unterricht in der Staatsgeschichte beginnen soll. Die Stoffe dafür sind nicht etwa freigelassen, es sollen preuß. und deutsche Männer vorgeführt werden, welche durch die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit berühmt geworden sind; weiter die wichtigsten Ereignisse aus der Zeit Friedr. Wilh. IV. und III.

9. In der Naturlehre schreibt der Düsseldorfer Lehrplan auch mehr Stoff vor, als im Sinn der ministeriellen Verfügung liegt; es werden die einzelnen Stücke alle namhaft gemacht, welche behandelt werden sollen: zuerst ist genannt die Luft und die Luftarten, zuletzt eine elementare Belehrung über den electr. Telegraphen.

10. Im Rechnen schreibt der Düsseldorfer Lehrplan auch die Einübung des zusammengesetzten Dreisatzes und der Kettenregel vor. Das sind nicht in dem Sinne Rechnungsarten, wie man von bürgerlichen Rechnungsarten spricht; es sind besondere Formen der Berechnung, welche ganz wohl entbehrlich sind. Die allgemeinen Bestimmungen schreiben diese Berechnungsweisen nicht vor, weshalb sie auch nicht allgemein und unbedingt gefordert werden sollten.

11. Die allgemeinen Bestimmungen schreiben durchaus nicht vor, daß nach Noten gesungen werden soll; der Düsseldorfer Lehrplan verlangt Notenkenntniß schon in der II. Klasse.

Diese elf Stücke machen zusammengerechnet eine beträchtliche Ueberschreitung

der ministeriellen Bestimmungen aus, so daß daraus schon die Klagen über zu weit gehende Forderungen zum großen Theil erklärlich sind.

Die zweite Ursache, aus welcher die Klagen über zu hohe Anforderungen an die Leistungskraft der Volksschule hervorgehen, liegt an einer ganz andern Stelle, nämlich in dem Mangel an den erforderlichen Lehrmitteln. Das Hauptlehrmittel ist allerdings das mündliche Lehrwort, das braucht nirgend zu fehlen. Die Veranschaulichungsmittel können auch beschafft werden, und es sind deren ja nicht so gar viele nothwendig. Ein anderes aber ist es um das ebenso nöthige Reallesebuch. Davon ist vor 2 Jahren hier die Rede gewesen, und es wird wohl keine unrichtige Annahme sein, daß die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit eines solchen allmählich, wenn auch langsam, in weitere Kreise bringt, so wie auch die Erkenntniß, nach welchen Grundsätzen dasselbe abgefaßt sein muß. Der Mangel eines solchen Handbuches, oder vielmehr solcher Handbücher für die Schüler — denn dasselbe muß nach den verschiedenen Schülerklassen abgestuft sein — bringt einen dreifachen Nachtheil mit sich. Erstens will das Lernen an sich nicht in den rechten Zug kommen, weil dem mündlichen Lehrwort, vorausgesetzt, daß dasselbe seine Aufgabe vollständig erfüllt, diejenige Unterstützung fehlt, welche zur Wiederholung und Befestigung desselben nöthig ist. Dadurch ist dann der Lehrer genöthigt, die Lösung auch dieser Aufgabe durch mehrfaches mündliches Besprechen zu erzielen — zu seiner und der Schüler Ueberanstrengung. Da doch eine Hülfe beschafft werden muß, so benutzt man als Ersatzmittel kurzgefaßte Leitfäden, die allerdings als geeignete Lehrmittel angepriesen werden, aber den erwünschten guten Dienst versagen. Der Lehrer ist dann doch genöthigt, denselben Stoff wiederholt mündlich durchzunehmen, oder aber er verzichtet darauf, weil er nicht durchzukommen weiß und begnügt sich mit der Einprägung des Materials, wie es eben vorliegt und so gut es eben geht. Dabei stellt sich bald ein zweiter Nachtheil heraus, daß nämlich die Leseübung und damit der Fortschritt in der Sprachfertigkeit zu kurz kommt. Wäre dagegen statt des knappen Leitfadens ein geeignetes Reallesebuch und — wenigstens für die Oberstufe — ein dazu passendes Fragenheft vorhanden, so hätte man in diesen Lehrmitteln für den Realunterricht zugleich die besten Hülfsmittel für den Sprachunterricht. — Zu alledem kommt unvermerkt noch ein dritter Nachtheil. Man sieht es natürlich den mitunter kleinen Leitfäden nicht an, welche Menge von Stoff darin enthalten ist, der durch den Lehrer lebendig gemacht und in die Köpfe der Kinder gebracht werden soll. Es finden sich derartige Hefte für ein einzelnes Unterrichtsfach, die mehr Stoff enthalten, als in dem gesammten Realunterricht ordentlich bewältigt werden könnte. Da müssen denn nun die ministeriellen Bestimmungen an allem die Schuld haben. Und das Wunderlichste ist dabei, daß gar nicht selten die Verfasser solcher Leitfäden selbst Lehrer sind. Da ist es denn auch nicht zu verwundern, daß z. B. den Volksschülern Atlanten geboten werden, die sich in gar keinem Stück von den Atlanten für höhere Schulen unterscheiden, als daß sie einen andern Titel haben, etwas weniger splendid ausgestattet und denn auch in entsprechendem Maße wohlfeiler sind.

Ganz schuldlos ist das neue Regulativ an diesen Uebelständen allerdings nicht. Freilich konnte dasselbe nicht auf vorhandene Reallesebücher hinweisen, denn es gab keine; aber anstatt geradezu Leitfäden — in dem gewöhnlichen Sinne des Wortes — als die geeigneten Lehrmittel zu bezeichnen, hätte dasselbe doch die Herstellung zweckentsprechender Lehrbücher als erstrebenswerthes Ziel hinstellen

können. Nun liegt die Sache so. Es werden sich noch viele zerarbeiten in der Menge ihrer Wege, bis sie sich und ihre Schüler müde und unlustig gemacht haben; aber es muß also gehen, ehe das Erscheinen zweckentsprechender Reallesebücher wie eine frohe Botschaft wirken kann.

Fassen wir beides — die Ueberforderungen des Regierungs-Lehrplans und den Mangel geeigneter Handbücher — zusammen, so haben wir (für unsere Gegend) die hauptsächlichsten Ursachen, aus welchen sich die Klagen mancher Lehrer und Schulaufseher, daß die Volksschule überbürdet sei, herleiten lassen. Eine Befürchtung läßt sich dem gegenüber nicht ganz unterdrücken, daß nämlich mit der Zeit ein Rückschlag erfolgen könne, wodurch das Gute, welches uns die allgemeinen Bestimmungen gebracht haben, wieder verloren gehen möchte. Ja, es gibt Leute genug, welche einen solchen Rückschlag mit Gewißheit voraussehen zu können meinen. Otto Biermann.

Aus Ostpreußen.

Ueberblickt man die jüngsten Vorgänge auf dem Gebiete der Schule, insbesondre der Volksschule unserer Provinz, so kommt man zu dem unerfreulichen Resultat: Es ist nur der Schein des Fortschrittes da, und die Klagen vieler ältern Lehrer im Hinblick auf frühere Zeiten sind berechtigt. Ref. hatte vor kurzem Gelegenheit, von zweien derselben, die zu den einsichtsvollsten und tüchtigsten Lehrern unserer Provinz gezählt werden, folgende Urtheile zu hören: „Was wir bei der Mehrheit unserer jüngern Kollegen zumeist vermissen, das ist die Berufsfreudigkeit und die Lust, sich im Interesse ihres Amtes fortzubilden. Was ist, wenn sie zusammenkommen, der Gegenstand ihrer Gespräche? Klagen bezüglich der äußerlichen Verhältnisse, Schelten auf die Behörden, Großthuerei mit ihrer Opposition gegen Vorgesetzte ꝛc. Sie finden ihr Haupt-Vergnügen in Wirthshausamusements oder gar in offenbaren Rohheiten und Unsittlichkeiten. — In den dreißiger Jahren des gegenwärtigen Säculums herrschte ein ganz anderer Ton: ein frischeres geistiges Streben, ein eifriges Fragen nach Erziehungs- und Unterrichtsprincipien, ein Mittheilen bedeutungsvoller Schulerfahrungen, ein gegenseitiges, sehr förderliches Anregen. Jetzt geht alles zu sehr in's Aeußerliche. Daher erklärt es sich auch, daß der Lehrerstand in der Achtung bei andern Ständen sinkt, und daß die Spannung zwischen Lehrern und Societäten fast überall im Zunehmen ist. Ist es doch bei einem Schwurgericht unserer Provinz in diesem Jahre bereits der 3. Fall, daß ein Lehrer, wegen groben Vergehens gegen die Sittlichkeit, zu mehrjähriger Zuchthausstrafe verurtheilt worden. Darf es uns unter solchen Umständen Wunder nehmen, wenn neuerdings wiederholt auf Kreistagen durchaus absprechende Urtheile über unsere Lehrer gefällt worden sind? So handelte es sich vor c. 14 Tagen auf einem Kreistage in Osterode um die Gewährung von Geldmitteln für ländliche Fortbildungsschulen. Mit 27 gegen nur 4 Stimmen lehnte der Kreistag jegliche Subvention für derartige Schulen ab, und zwar aus folgenden Gründen: 1) die Schulsocietäten sind bereits mit Abgaben überbürdet, 2) „die ländlichen Elementarlehrer im Kreise erscheinen zum Theil nach dem Standpunkte ihrer sittlichen Erziehung nicht geeignet, in heilsamer Weise Fortbil-

dungsschulen zu leiten." 3) es will sich keine Gemeine dazu verstehen, Geldmittel für die qu. Anstalten zu bewilligen. — Diesen traurigen Verhältnissen in der Lehrerwelt entsprechend sind die zunehmende Verwilderung und Zuchtlosigkeit unter der Schuljugend. Rohheiten derselben, zum Theil in Folge von Trunkenheit, kommen verhältnißmäßig häufiger vor als ehedem. Daher ist es nöthig geworden, das Verbot der Wirthshausbesuche seitens der Schuljugend wieder allen Gastwirthen nachdrücklichst in Erinnerung zu bringen. Hie und da werden Berathungen gepflogen, wie man der Zuchtlosigkeit unserer Jugend steuern könne." So und ähnlich lauten die Klagen älterer Lehrer.

Ein nicht gutes Zeichen ist es auch, daß die Entfremdung der Lehrer von den Geistlichen größer wird. Fast sieht es so aus, als ob die Behörden den Lehrern in dieser Beziehung entgegenkämen. Die letztern fassen es wenigstens so auf, wenn die Königsberger Regierung z. B. d. d. 2. Dec. v. J., anordnet, daß „kein Schulkind gegen den Willen der Eltern, von Schulwegen, zum Kirchenbesuche anzuhalten sei;" oder d. d. 8. Dec., „daß das Schulamt vom Kirchenamte möglichst zu trennen sei; daß das Kantorenamt den Lehrer nicht veranlassen dürfe, Schulstunden auszusetzen." — Daher ist es erklärlich, daß der Pillkaller Lehrerverein petitionirt, den Confirmandenunterricht im Winter zu suspendiren, „weil alsdann die Wege schlecht und der Gesundheit schädlich seien, und der Schulunterricht in Folge dessen leiden müsse." — In vielen Lehrerkreisen wird die Frage betr. die Simultanschulen, die auch hier immer mehr Boden und bes. bei den städtischen Societäten viel Anklang finden, erörtert. Wie stellen sich unsere Lehrer zu dieser Frage? Die größere Menge derselben ist entweder dagegen gleichgiltig oder sie sieht diese Neuerung als einen Fortschritt an —, nämlich zu dem Ziele der ihr erwünschten Religionslosigkeit. Nur ein kleiner Theil, die ernstern, christlich gerichteten Lehrer, sind zu dem Vorsatz gekommen, die Sache zu nehmen, wie sie nun einmal liegt und in den Schranken der neu gegebenen Form das Möglich-Beste zu erstreben, und vor allem im Wort und Wandel ihren Herrn und Heiland nie und nirgend zu verleugnen. Jedenfalls das Richtige! Oppositionen gegen Ordnungen, die nun einmal zu Recht bestehen, sind mindestens nutzlos. —

Dem dringenden Verlangen vieler Lehrer nach sog. weltlichen Schulinspectoren, nach solchen, „die von der Pike auf gedient haben", ist nun auch bereits in vielen Kreisen nachgegeben. Ob sich die Lehrer dort wohler fühlen? Man hört vielfach das Gegentheil. „Wohlwollendere Schulinspectoren", so klagen viele, „haben wir allerdings nicht erhalten." —

In den beiden letzten Jahren ist eine nicht kleine Anzahl von Präparandenanstalten, darunter mehrere Königl., entstanden, die meist wacker arbeiten. Infolge dessen hat sich die Zahl der Seminarexpectanten bedeutend vermehrt; auch sind die Leistungen derselben bei den Aufnahmeprüfungen etwas besser geworden. Aber merkwürdigerweise ist die Führung der in den Präparandenanstalten vorgebildeten Zöglingen schlechter als die der übrigen; jene sind träger, widerwilliger, anspruchsvoller, raffinirter als diese. Eine beachtenswerthe Erscheinung! Es wäre von Interesse zu erfahren, ob sie sich in andern Provinzen auch zeigt. —

Betrübend ist es auch, daß sich beim zweiten Examen der jungen Lehrer fast bei allen Examinanden ein Rückschritt in der Bildung bemerkbar macht. Vieles, was im Seminar gelernt war, ist wieder vollständig vergessen. Diejenigen, welche in einzelnen Fächern noch etwas hinzugelernt haben, bilden die Ausnahmen. Die

Hälfte, nicht selten der größere Theil der Prüflinge fällt bei diesem Examen durch, obgleich die Forderungen an sie, gemäß der ministeriellen Anordnung, noch ungleich strengere sein könnten, als sie es gewöhnlich sind. Statt durch das Mißlingen beschämt und zu größerm Eifer angespornt zu werden, sind die Durchgefallenen ungehalten, und lassen ihren Unwillen und Aerger oft in rücksichtsloser, flegelhafter Weise kund werden. Die Art, wie einige dieser beim 2. Examen Verunglückten ihren Unmuth in der „Freien Lehrerzeitung," (die in Elbing erscheint) äußerten, ist noch maßvoll zu nennen. Sie ist indessen zu charakteristisch, als daß ich sie nicht hier mittheilen sollte: „Wir wollen", so nimmt einer jener Unglückscandidaten das Wort, „uns solchen Demüthigungen (!) nicht noch einmal aussetzen bei einem Examen, dessen Bestehen uns im günstigsten Falle eine Lebensstellung sichert, in welcher Mangel, Entbehrung, saure Arbeit und weitere Demüthigungen zu den täglichen Erfahrungen gehören." —

Zur Mittelschullehrerprüfung war auch am Ostertermine d. J. eine nicht kleine Zahl von Aspiranten erschienen. Die Leistungen der meisten entsprachen aber nur mäßigen Anforderungen. Von 25 Lehrern, meist Illiteraten, die sich gemeldet hatten, traten 3 vor der Prüfung zurück, und 7 der übrigen konnten kein Zeugniß erhalten; bei den 15, welche die Prüfung bestanden, war die Censur „Genügend" die vorherrschende. Die 7 Rectoranden, welche gleichzeitig geprüft wurden, kamen sämmtlich durch. Einige der bei der Mittelschullehrerprüfung bearbeiteten Aufgaben sind folgende: 1) Religion: „Die Erziehung zur Gottesfurcht durch den Religions- und Geschichtsunterricht." 2) Pädagogik: „Inwieweit hat der Lehrer das Naturell, die Constitution und das Temperament seiner Schüler beim Unterricht zu berücksichtigen?" 3) Geschichte: „Die Hohenstaufen und die Hohenzollern (Vergleich)". 4) Geographie und Naturkunde: „Schulmäßige Darlegung der schwierigern Momente aus der physischen Geographie"; ferner: „Ueber arsenikhaltige Farbestoffe und die Prüfung verdächtiger Stoffe auf etwaigen Arsenikgehalt" und „Die Entstehung und Lage der Bilder, welche ein Hohlspiegel liefert". 5) Mathematik: „I. In wie langer Zeit wächst ein Capital von 6000 Mark durch Zins auf Zins zu 5% bis auf 18000 Mark?" — „II. Eine abgestumpfte Pyramide hat eine Höhe von 6 dm. und 2 quadratische Endflächen, deren Seiten a. = 10 und b. = 9 dm. Wie groß ist ihr Volumen?" III. „Ein △ zu construiren, wenn die Höhe h., der Unterschied der auf der Grundlinie durch die Höhe gebildeten Segmente = p. und der Unterschied der Winkel an der Grundlinie = d. gegeben ist?" — IV. „In einem △ sind gegeben: Seite a. = 21,583, b. = 17,269 cm. $\angle$ C. = 70°. Wie lang sind die beiden Linien, durch welche der $\angle$ C. in 3 gleiche Theile getheilt wird?" Einige Themen für die sog. „wissenschaftlichen", zu Hause gefertigten Prüfungsarbeiten: 1) „Der Einfluß der Unterrichtsmethoden auf die Charakterbildung der Schüler." 2) „Zweck und Methode des fremdsprachlichen Unterrichts in Mittelschulen." 3) Der Literaturunterricht in Mittel- und höheren Töchterschulen." 4) „Wie müssen Jugendschriften nach Form und Inhalt beschaffen sein?" 5) „Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung sollen nach pädagogischen Grundsätzen geprüft werden." 6) „Es ist ein Fehlgriff der kritischen Philosophie, die Moral von der Religion zu trennen, und jene zur Tochter und diese zur Mutter zu machen." —

Bei dem auch hier immer größer werdenden Mangel an Lehrern stellen sowohl die Regierungen als auch die Communalbehörden mehr und mehr Lehre-

rinnen an, und es wird wohl nach nicht langer Zeit im Lehrerpersonal sich dieselbe Erscheinung zeigen, wie in unsern Kirchen, in denen c. 3/4 der Besucher des Gottesdienstes dem weiblichen Geschlecht angehören. Um so mehr ist aber auch der Wunsch berechtigt, daß hier bald ein ordentliches Lehrerinnenseminar möchte eingerichtet werden. Die der Lehrerinnenbildung dienenden Privatanstalten haben sehr fühlbare Mängel: es fehlen ihnen namentlich ein ständiges Lehrerpersonal und zweckmäßig eingerichtete Uebungsschulen.

Die Seminare unsrer Provinz sind nun, mit Ausnahme des Marienburger, Internate. Das Seminar-Externat, welches bis zum April d. J. in Königsberg bestanden, ist auch bereits im Städtchen Osterode internirt. Schade, daß somit die Provinzialhauptstadt ohne Lehrerseminar ist. Aeußerlich angesehen haben es ja die Zöglinge des Internats besser als die andern. Ob aber auch im übrigen? Diese Frage ist immer noch nicht zu Gunsten der Internate entschieden. — Wie ich so eben erfahre, ist auch in Marienburg das Internatsgebäude bald fertig, und soll zum Herbst d. J. bezogen werden. L.

Bremen, den 8. Mai 1876.

Der Bremer Lehrertag. Es war im Novbr. 1872, als die Conferenz bremischer Volksschullehrer ihren Vorstand beauftragte, die nöthigen Vorbereitungen zu treffen, um einen Lehrertag ins Leben zu rufen. Der Vorstand erweiterte sich hierauf durch einige Conferenzmitglieder und setzte sich sofort mit den verschiedenen Lehrer-Collegien des bremischen Staates in Verbindung. Am 15. April 1873 konnte der 1. bremische Lehrertag seine Wirksamkeit eröffnen. Es geschah dies mit Feststellung der provisorischen Statuten, deren erster § in folgender Fassung zur Annahme gelangte:

§ 1. Der brem. Lehrertag hat den Zweck, durch Vorträge, Besprechungen und Resolutionen über allgemein pädagogische oder speciell bremische Schulangelegenheiten die Interessen des bremischen Schulwesens zu fördern, so wie durch persönliche Annäherung der brem. Lehrer das collegialische Leben zu nähren.

Gleich dieser erste brem. Lehrertag zählte 204 Mitglieder, und heute hat er sich zu einem „nordwestdeutschen Lehrertage" erweitert.

Bisher kamen zur Verhandlung: 1. Die Organisation des Volksschulwesens; im Besondern a) Schulgeld oder freie Schule? b) Allgemeine oder gegliederte Volksschule. 2. Die Beaufsichtigung der brem. Volksschule. 3. Die Vorbildung des deutschen Lehrers für die Volksschule 2c. Diesmal stand auch der Zeichenunterricht mit auf der Tagesordnung. Des erhöhten Interesses wegen, den dieser Gegenstand gerade jetzt in Anspruch nimmt, theile ich die Thesen mit.

„Ich," schloß Referent seinen Vortrag, verlange also:

1) Daß der Zeichenunterricht sich ganz und gar innerhalb der Grenze des der Schule eigenen Gebiets halte; daß er sich also nicht zur Aufgabe mache, Künstler heranzubilden, sondern sich darauf beschränke, die Schüler in der Voraussetzung der Kunst zu üben.

2) Daß er demgemäß alle individualisirten, d. h. frei künstlerisch behandelten Abbildungen organischer Wesen, naturgetreue Copien von Menschen, Thieren,

Pflanzen und ihren Theilen abweise und nur ornamental behandelte, stylisirte Formen für seinen Zweck verwende.

3) Daß der Zeichenunterricht ausschließlich und unter allen Umständen Massenunterricht werde und man möglichst die ganze Classe gleichzeitig mit einer Aufgabe beschäftige.

4) Daß endlich jede Aufgabe, falls der Lehrer sie nicht an die Tafel zeichnen kann, in einer großen deutlichen Vorlage vorhanden sei, welche bei nur in der Ebene liegenden Formen eine Wandtafel, bei körperlichen Formen ein plastisches Modell sein muß.

Das wäre etwa dasjenige, was ich im Allgemeinen über die Frage vom Zeichenunterricht in der Volksschule zu sagen hätte.

Es wird nun gewiß der Eine oder der Andere noch viel des Trefflichen hinzuzufügen wissen, worauf es alsdann für uns ein Leichtes sein wird, aus all dem Gesagten das Paßlichste zu wählen.

In diesem Sinne begrüßen wir es auch gewiß alle, wenn andere Corporationen und Vereine sich mit dieser Frage beschäftigen. Das scheint so, als ob wir nicht selbst gescheidt genug wären, unser Bestes einzusehen. Wir sind nicht unzugänglich für Belehrung. Unsere Herzen sind empfänglich für alles Schöne, Wahre und Gute, mag es herkommen von welcher Richtung der Windrose es will."

Zum Vorsitzenden des nächsten Lehrertages wurden nach Schluß der Versammlungen vorgeschlagen die Schulvorsteher, Herren Zahrt, Müller, Bulthaupt und Seminardirector Dr. Credner. (Der jetzt fungirende Präsident ist nicht sofort wieder wählbar).

Die Versammlung erwählte Herrn Seminardirector Dr. Credner zum Vorsitzenden des nächsten Lehrertages. Herrn Entholt begleitete die Mittheilung mit dem Wunsche, daß es dem Erwählten nicht bloß im Kreise der Lehrer, sondern auch an der Spitze derselben wohl gefallen möge.

Herr Dr. Credner dankte der Versammlung für das ihm geschenkte Zutrauen; er hoffe, daß auch in Bremen die Lehrerwelt immer mehr erkennen möge, wie wohlwollend er es mit dem Lehrerstande meine. Eine 30jährige Thätigkeit anderen Orts dürfe für diese seine Gesinnung sprechen.

Eine beachtenswerthe Mahnung an den Lehrerstand.

Ich fand dieselbe in der Allg. Schul-Zeitung, herausgegeben von Professor Dr. Stoy und möchte dieselbe zum Frommen unseres Standes ziemlich unverkürzt hier wiedergeben.

In Pforzheim, einer der geistig regsamsten Städte Badens, fühlte einer der städtischen Unterlehrer, Namens Emil Leininger, sich gedrungen, den Arbeitern jener industriellen Stadt Vorträge zu halten und zwar über „Selektionstheorie und Darwinismus." Die Art und Weise, wie diese Vorträge ausfielen, ist am deutlichsten zu erkennen aus einer Zurechtweisung, die sich der junge Volksaufklärer in dem öffentlichen Blatte der Stadt mußte gefallen lassen. (Siehe Pforzh. Beob. Nr. 31 d. J.) Sie rührt her von einem Pforzheimer Fabrikanten Moritz Müller, von dem die Schulzeitung sagt, durch sein gemeinnütziges Wirken und

vielseitiges Wissen sei er eine Zierde der Stadt Pforzheim. Derselbe sagt in dem betreffenden Artikel:

Herrn Leininger's Vortrag verband in höchst unwissenschaftlicher Weise mit seinen Erörterungen allerhand Anspielungen über Religion, Politik, Sozialismus, Theologie und Teleologie, über den persönlichen Gott und das Jenseits, und was man so Alles bei dem Thema: „Der Kampf um's Dasein" vor Arbeitern anbringen kann,

um eines großen Beifalls sicher zu sein.

Von einer Würdigung der Gegner war keine Rede. Höchst unehrlicher Weise wurde ganz und gar verschwiegen, daß es Männer gibt, welche der Grundanschauung Darwin's huldigen, und doch aus wissenschaftlichen Gründen an Gott und Unsterblichkeit glauben, und daß wir solchen Gläubigen in der Wissenschaft viel verdanken. Ich habe lange nichts Traurigeres gehört, als den Leininger'schen Vortrag. Auffallend ist, welch hohen Grad von Intoleranz Freidenker solcher Art oft kundgeben. Er hat zwar nicht direkt ausgesprochen, daß alle diejenigen, welche an einen persönlichen Gott glauben, Schwachköpfe und Heuchler wären, allein, wenn Leininger mit seinen Behauptungen Recht hätte, so bleibt nichts anderes übrig, als daß jene Gläubigen Schwachköpfe oder Heuchler sind.

Aber Herr Leininger hat nicht Recht, sondern er gehört zu jenen seichten Schwätzern, die von Zeit zu Zeit eine Züchtigung verdienen. Den Vorwurf, als wolle ich ihn verleumden, weise ich entschieden zurück. Ich wünsche ihm Gutes, nämlich daß er der Wahrheit mehr auf den Grund gehen lerne, daß er sich mehr auf seinen eigentlichen Beruf einschränke und da sich auszeichne; daß er auf dem ihm angewiesenen Arbeitsfelde sich ernstlich bemühe, um die ihm anvertrauten Kinder zu verständigen und guten Menschen zu erziehen. Wenn dann der Herr Unterlehrer einmal als anerkannte pädagogische Autorität dasteht, dann wird er gewiß Laien gegenüber keine derartigen Vorträge mehr halten, zumal wenn es Laien sind, von denen manche noch gar nicht so lange der Volksschule entwachsen waren. Ich bin immer noch bereit, ihm gegenüber zu stehen, meinetwegen nur in Gegenwart von Lehrern.

Moritz Müller.

Hierzu macht die Allg. Schul.-Zeit. folgende Bemerkung:

Wir unsererseits können uns nicht genug wundern, daß ein Lehrer so wenig Sinn für die wahren Bedürfnisse der aus der Schule Entlassenen wie auch der reifern Erwachsenen in sich trägt. Ist es denn mit dem Gedankenkreise, den Ansichten und Interessen der untern Stände unseres Volkes wirklich so gut bestellt, daß der Lehrer, der Zeit und Kraft zur Belehrung in Vorträgen behält, eine naturphilosophische Aufklärung zu geben eilen muß?

Ist ein solches Unternehmen, außerdem daß dasselbe bei Weitem noch nicht von Nöthen, nicht auch wegen seiner Schwierigkeit und der Möglichkeit zu zahllosen Mißverständnissen, zu Verirrungen und Verwirrungen nicht geradezu sündlich zu nennen als ein „Aergerniß gebendes"? —

Daß unter den ehrenwerthen Lehrern der Stadt Pforzheim nicht eine ernstlich mißbilligende und das ganze Unternehmen verhindernde Stimmung laut wurde, nimmt uns wunder.

So lange solche unreife Elemente, wie Hr. Leininger, ungehindert und ungestraft durch die Collegen nach dem Beifall der Menge haschen dürfen, so lange ist noch Vieles krank im Lehrerstande. —

So weit die Allg. Schul-Zeit. Wir enthalten uns, hier weiter auf den angedeuteten faulen Punkt in unserm Stande näher einzugehen, so wichtig es auch sein möchte. Nur eine Frage möge noch angereiht werden. Wir brauchen nicht nach Pforzheim zu reisen, um zu sehen, wie einmal die Sucht, doch irgend eine Rolle oder auch nur ein Röllchen zu spielen, gerade in unserm Stande nicht selten ist, und dann der gesammte bessere Theil der Standesgenossen solchem eitlen, niedern Gebahren gegenüber auch kein Wort der Verachtung, ja nicht einmal der Mißbilligung hat. Woher diese Erscheinung?

„Die Feigheit ist's, die uns verdirbt," heißt es in einem alten Burschenliede. H.

Baden.

(Die Simultanschule.)

Unter den verschiedenen deutschen Ländern hat Baden den Ruhm, eines der ersten gewesen zu sein, wo den Gemeinden das Recht verliehen war, gemischte Schulen einzurichten. Auffallender Weise hatten von diesem Recht verhältnißmäßig nur wenige Gemeinden Gebrauch gemacht: einige größere Städte wie Heidelberg und Mannheim, und eine kleine Zahl von Landgemeinden. Schon hieraus wäre hinreichend zu erkennen, daß weder ein eigentliches Bedürfniß, noch eine allgemeine Geneigtheit, gemischte Schulen zu besitzen, im Lande wirklich vorhanden ist.

Seitens der Regierung ist nun dem Landtag ein Gesetzentwurf, die Einführung der gemischten Volksschule betreffend, vorgelegt worden. Derselbe kam in den ersten Tagen des Monats Mai in der 2. Kammer zur Verhandlung. Die Regierung scheint mit der Vorlage dem Drängen der liberalen Partei nachgegeben, indessen der Erwartung derselben nicht entsprochen zu haben. Er war ihr noch zu rücksichtsvoll und vorsichtig abgefaßt. Nach demselben soll in der Zukunft der Unterricht in der Volksschule sämmtlichen Schulkindern ohne Unterschied der Religion gemeinschaftlich ertheilt werden, mit Ausnahme des Religionsunterrichtes, den die Kinder jeder Confession gesondert empfangen. Bei Besetzung der Lehrerstellen soll auf das religiöse Bekenntniß der die Schule besuchenden Kinder möglichst Rücksicht genommen werden. Insbesondere sollen an Schulen, in denen nur Kinder eines Bekenntnisses zu unterrichten sind, nur Lehrer des betreffenden Bekenntnisses angestellt werden.

Bei der allgemeinen Discussion sprachen sich nur die Mitglieder der ultramontanen Partei gegen den Entwurf aus, und betonten namentlich, daß der confessionelle Friede durch ein solches Gesetz eher gestört als gefördert werde. Auch würde der Religionsunterricht viel an Bedeutung verlieren, wenn er Fachunterricht werde.

Der Minister hob dagegen hervor, daß das Gesetz practisch die Bedeutung nicht habe, die man ihm zu geben suche. Es seien überhaupt nur 153 Gemeinden mit getrennten Schulen vorhanden; reichlich $^4/_5$ aller Schulen blieben gänzlich unberührt; nur $^1/_5$ leide eine Veränderung, und in dieser liege für die Mehrzahl ein Gewinn.

Ein Mitglied der kleinen demokratischen Partei, israelitischer Religion, sprach die Hoffnung aus, daß der confessionelle Religionsunterricht überhaupt aus den Staatsschulen werde verbannt werden, blieb aber mit dieser Anschauung allein.

Bei der Berathung der einzelnen Bestimmungen des Entwurfes wurden von dem Berichterstatter der Commission (Abg. Kiefer) mehrere wichtige Bestimmungen angefochten und dann beantragt, dieselben zu streichen. Trotz ernster Vorstellungen des Ministers dagegen, trat die Mehrheit des Hauses diesem Antrage bei.

Bei der Abstimmung über das ganze Gesetz stimmten dagegen die ultramontanen Abgeordneten und die beiden Minister Jolly und Turban, die zugleich Abgeordnete sind.

Die erste Kammer wird wohl im Wesentlichen den Regierungsentwurf wieder herstellen, da nur dieser Aussicht hat, die Bestätigung des Großherzogs zu erhalten. (Nach der N. ev. K.)

Großbritannien.

(Zur Einführung des Schulzwangs.)

Eine der jüngsten Parlamentsdebatten beschäftigte sich mit der Einführung des Schulzwangs und sollte somit das Elementarunterrichtsgesetz von 1870 verbessert werden. Die betreffende Bill, welche namentlich den Schulzwang auch für die Landdistricte einführen wollte, wurde besonders von dem Vertreter der liberalen Partei, George Dixon, befürwortet. In seiner Rede sagt er, die Sache des compulsorischen Unterrichts (Schulzwang) gewinne in England an Freunden. Die Delegirten der Landarbeiter in den östlichen, westlichen und Binnen-Grafschaften hätten sich vor Kurzem in Oxford zu Gunsten dieses Unterrichts erklärt. Der Erzbischof von Canterbury und 9 Bischöfe der englischen Kirche hätten an Disraeli eine Petition für Einführung des Schulzwangs eingereicht. Hinsichtlich der als übermäßig bezeichneten Kosten der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde bemerkt, dieselben betrügen auf das Pfund Sterling Steuer nicht mehr als einen Penny.

Bemerkenswerth waren namentlich die Worte John Bright's, welcher sich ebenfalls für die Einführung des Schulzwangs aussprach. Derselbe warnte vor einer Ueberspannung der an die Elementarschulen zu stellenden Anforderungen. Lesen, Schreiben und Rechnen genüge. Diese elementaren Kenntnisse zu erwerben, müsse aber jedes Kind von Staatswegen angehalten werden. Und dazu werde es kaum ein anderes und besseres Mittel geben als die zwangsweise Einführung von Schulämtern auch in den Landdistricten.

Die conservative Partei wollte indessen von Schulzwang nichts hören, es werde dadurch die persönliche Freiheit beeinträchtigt. Der Chef der Unterrichtsverwaltung sprach sich gemäßigt aus. Die Regierung sinne allerdings auf Besserung der Unterrichtsverhältnisse auf dem Lande, aber zur Einführung des Schulzwanges könne sie auch nicht rathen.

Bei der Abstimmung erklärten sich nur 160 für, dagegen 281 Stimmen gegen Einführung des Schulzwanges.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Juli 1876.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Steinmeyer, der Dekalog als katechetischer Lehrstoff.

(Von einem Pfarrer.)

Es ist immer ein gutes Werk, wenn Jemand ein Wort sagt, das an die Verbindung zwischen Pastor- und Lehrer-Arbeit in der katechetischen Unterweisung der Jugend erinnert; denn man redet viel zu selten davon, obgleich das rücksichtslose Nebeneinandergehn beider eine große Versündigung an der jungen Christenheit ist. Es scheint der Riß zwischen pastoralem Katechumenunterricht und Religionsunterricht der Schule fast noch größer werden zu wollen, als er jetzt schon ist. Desto gebotener, daß die Verständigen den Zusammenhang betonen; dann mags kommen, wie es will, die Geistlichkeit kann die ganze Religionsunterweisung der Jugend nicht leisten und die Lehrer werden sich ihr Kleinod nicht rauben lassen; sie müssen beide zusammen wirken, darum aber von einander Notiz nehmen und nicht eher ruhen, als bis Uebereinstimmung in den Principien da ist. Nächst dem ernsten Willen kommt es vor allem der Wissenschaft zu, diese Uebereinstimmung zu schaffen.

Gott helfe uns zu besseren Zeiten und stärke den Treuen in der Lehrarbeit den Muth. Unter den Lesern dieses Blattes vermuthen wir solche; ihnen möchten wir durch einige Worte über das oben genannnte Buch eine Handreichung thun.

Der Verfasser lehrt praktische Theologie in Berlin und liefert in seinem Dekalog eine Frucht langjähriger Arbeit. Bekannt ist St. durch seine Predigten, die er als Universitätsprediger gehalten, dann durch seine apologetischen Beiträge, verschiedene inhaltreiche Schriften über die Geburt des Herrn, seine Wunderthaten, Leiden und Sterben des Herrn und seine Auferstehung. Dann gab der Verfasser ein äußerst interessantes Buch über die Predigtmethode heraus, „Topik" genannt, und mit dem oben genannten „Dekalog" betritt er das Gebiet der Katechetik. Verfasser ist bekannt durch seine strenge Biblicität. Es überrascht in den Predigten wie in den anderen Schriften seine Virtuosität, einzelnen Bibelstellen einen neuen, originalen Sinn abzugewinnen, eine Eigenthümlichkeit, die auch im Dekalog stark heraus tritt. Das Buch ist für Theologen geschrieben, mit Citaten in lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache ziemlich reichlich versehn; es dürfte aber trotzdem manchem Lehrer von Interesse sein, es zu lesen und einen Eindruck von der Energie zu gewinnen, mit welcher der Verfasser seinen Gegenstand bearbeitet. Von Bedeutung ist zunächst die Auslegung des Dekalogs. Der Verfasser legt diesem Schrifttheile eine ganz unterschiedliche Be-

deutung zu, weil er rein Gottes Finger selbst geschrieben durch die Hand des Mittlers dem Volk Israel übergeben ist, der Hütte des Zeugnisses seine Würde giebt und von Christo dadurch besonders sanktionirt wird, daß er von diesem Dokument sagt, es werde kein Titel daran vergehn. Nachdruck legt der Verfasser auch auf die Zweitheilung der Gebote durch 2 Tafeln. Nicht nur das Wort des Herrn vom größten Gebot bestätigt ihm die Bedeutung der Zweitheilung, sondern auch Römer 13, 8 wo St. so übersetzt: „Wer lieb hat, der hat das andere Gesetz, d. i. die Gebote der anderen Tafel, erfüllt." In der alten Streitfrage, ob das Bilderverbot ein Gebot für sich sei oder nicht, entscheidet sich Verfasser für die Zugehörigkeit zum 1. Gebot, hält daher auch an einem wesentlichen Unterschied zwischen 9. und 10. Gebot fest und gewinnt so für die 1. Tafel 3, für die 2. Tafel 7 Gebote, indem er das Elterngebot ganz entschieden der 2. Tafel zuweist und den Gedanken von „Stellvertretern" Gottes als ganz unbiblisch verwirft. Wichtiger ist die eigentliche Auslegung; da versucht der Verfasser den einheitlichen Gedanken des Ganzen zu gewinnen in der Ueberzeugung, daß uns der Dekalog den gnädigen, guten und vollkommenen Gotteswillen an die Menschheit einheitlich und vollständig offenbare. Es kommt ihm viel darauf an, daß diese Offenbarung den Katechumenen in ihrer Reinheit ungetrübt durch nützliche moralische Zuthaten oder durch voreilige Verknüpfung mit dem 2. Artikel vor die Seele trete und im Herzen Wurzel fasse. Mit Energie wirft der Verfasser daher viel schulmeisterliche Rubricirung, auch die Theilung in Gebot, und Verbot, heraus und sucht den organischen Zusammenhang des Ganzen zu finden.

Die ersten Worte sind die das Ganze beherrschende Ueberschrift, ähnlich der Anrede im Gebet des Herrn; sie bieten im Sinn das Ganze, welches in den 10 Worten nur specialisirt wird. Original ist die Auffassung der 3 Gebote der 1. Tafel; das 1. verlangt den Glauben an Gott, das 2. die Gottesfurcht, das 3. die Frömmigkeit; alle 3 beschreiben die Gottesliebe, das 1. die Liebe von ganzem Herzen, das 2. die Liebe von ganzer Seele, die Frömmigkeit dagegen hat ihren Sitz im Gemüth. Indem Gott so den Herzen den Weg zu sich hinauf zeigt, offenbart er sich selbst, er zeigt seine Gestalt, und da glaubt Verfasser im 1. Gebot den Gott zu erkennen, von dem es heißt: Geist ist Gott, im 2. Gebot: Licht ist Gott, im 3. Gebot zeigt sich der Gott, welcher Liebe ist. Die 3 ersten Bitten im Vaterunser entsprechen ganz den 3 Geboten der 1. Tafel, hier wie dort handelt es sich um göttlich-menschliches Leben in seiner Richtung nach oben, während die 2. Tafel und ebenso die 4.—7. Bitte das heilige Leben in seiner Weltbezüglichkeit beschreiben. Besondere Beachtung verdient, was der Verfasser an dieser Stelle über die Behandlung der Lehre von Gott, Gottes Wesen und Eigenschaften sagt. Hier hat die katechetische Praxis sehr oft fehlgegriffen, indem sie dem sogenannten Dogmatismus freien Spielraum ließ. Wie sind die Kinder mit einer abstrakten Eigenschaftslehre gequält worden! Etwas jedoch muß der Katechismus auf jeden Fall von Gott lehren und da ist es interessant, daß der Verfasser die Stelle für diese Unterweisung nicht in den 1. Artikel legt, der ja nur von Gott dem Vater Jesu Christi handle, sondern in den Dekalog. Die Ueberschrift: Ich bin der Herr dein Gott! und was die 10 Worte als Inhaltsbeschreibung dieser Aussage von Gott bieten, das sei die Grundlage für Erörterung der Gotteslehre, daß nämlich Gott Geist, Licht, Liebe ꝛc. sei.

Die 2. Tafel handelt von der Liebe zum Nächsten, aber nicht in allgemein moralistischer Weise, sondern auf Grund der Einleitungsworte: Ich bin der Herr, dein Gott! so daß die religiöse Basis die Hauptsache. Die Bruderliebe hat nur in sofern Werth, als sie auf dem Glauben, der Gottesfurcht und der Frömmigkeit beruht. Der Begriff des „Nächsten" kommt auch erst beim 8. Gebot zur Benennung und wiederholt sich dann im 9. und 10. Gebot. Dadurch eine Zweitheilung der 2. Tafel. Die Brücke zwischen 4.—7. Gebote und 8.—10. Gebot ist oft künstlich geschlagen worden, worauf der Verfasser verzichtet. Nachdem in den 4 ersten Geboten wichtige Güter des menschlichen Lebens genannt sind, schlägt der Dekalog mit dem 8. Gebot offenbar eine neue Richtung ein; denn dieses handelt nicht etwa von der „Ehre", sondern vom Lügen, und das 9. Gebot von der bösen Lust, das 10. vom Neid. Die Auslegung auch der 2. Tafel sucht mit Energie Alles abzuweisen, was den ursprünglichen Sinn verhüllen könnte. Beim 4. Gebote will der Verfasser sogar von den Autoritäten in Staat, Gesellschaft und Kirche absehn, und verlangt, daß die Kraft des Gebots allein auf die Pietät gegen Vater und Mutter concentrirt bleibe. Das 5. Gebot handelt vom Werth des Lebens, beim 6. will der Verfasser von den Kindern die ehelichen Verhältnisse gar nicht erörtert wissen, sondern entwickelt hier die Bedeutung der Leiblichkeit, welche als Gefäß des Geisteslebens nach vielen Seiten hin gewürdigt sein soll und Keuschheit verlangt. Zum Leben und zum Leibe gehört das Eigenthum, dessen Bedeutung das 7. Gebot hervorhebt. Es wird dermalen im Schweiß des Angesichts erworben, fehlt den Frommen nie, wenn sie beten und arbeiten, hat aber bei ihnen nur sekundären Werth, weil sie die Vergänglichkeit des irdischen Eigenthums erkennen.

Die 3 letzten Gebote handeln speciell von der Nächstenliebe. Von hieraus wird das 8. Gebot verstanden. Die Lüge ist Gemeinschaft störend und maßgebend für die Auslegung dieses Gebotes ist Ephes. 4, 25: „Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit, ein Jeglicher mit seinem Nächsten, sintemal wir untereinander Glieder sind." Der Unterschied zwischen 9. und 10. Gebot wird immer schwer zu bestimmen sein. Verfasser legt beim 9. Gebot den Nachdruck auf das im Herzen zu verarbeitende Gelüsten, das sich mehr nur im Allgemeinen auf den Nächsten und sein Haus richtet, während der Uebertreter des 10. Gebotes mit seiner Selbstsucht aus dem Herzen heraustritt, die Güter des Nächsten im Einzelnen seiner Beachtung unterzieht und dem Nächsten den Verlust dieser Güter wünscht, nicht gerade um diese selbst zu haben, sondern in satanischem Neid, der Freude daran hat, daß Andere Nichts haben und sterben.

Indem nun der Verfasser auch aus dem, was der Herr in der 2. Tafel von dem Menschenleben sagt, den Schluß auf das Gottesleben selbst macht und das Angesicht Gottes leuchten sieht, erhält er in der That für den Dekalog einen Inhalt, wie er gewöhnlich in solchem Reichthum nicht erkannt worden ist. Der Verfasser bespricht auch das Verhältniß des Dekalogs zu dem Ganzen des Katechismus. Der Uebergang vom 1. zum 2. Hauptstück ist ihm nicht der gewöhnliche, wonach das 2. Hauptstück den Weg zeigt, wie der vom Gesetz verurtheilte Sünder Gnade findet; sondern die Person Jesu ist der Kern des 2. Hauptstücks, und das heilige Leben Jesu, sein Gehorsam bis zum Tode am Kreuz zeigt, wie das im Dekalog beschriebene heilige Leben Wirklichkeit geworden ist. Von hier aus erst kommt er auf Versöhnungslehre und Gnade.

Mit besonderer Liebe betont Verfasser den Paralellismus zwischen Dekalog und Vaterunser, zwischen den beiden Ueberschriften, zwischen Gebot 1—3 und Bitte 1—3, welche sich himmelwärts richten, zwischen der 2. Tafel und der 3.—7. Bitte, welche erdenwärts blicken. Hier wie da handelt es sich um den guten, vollkommenen, gnädigen Gotteswillen, dort als Forderung hingestellt, hier auf die Lippen des Beters gelegt.

Sogar die 2 letzten Hauptstücke müssen unter den Gesichtspunkt des Dekalogs gestellt werden, indem der Christ hier die Kräfte zur Führung des heiligen Lebens empfängt. Der Dekalog ist eben dem Verfasser das Fundament der katechetischen Unterweisung. Hierin liegt die wichtigste Position des ganzen Buches, eine Position, der wir allerdings unsern entschiedensten Widerspruch entgegensetzen müssen. Der Verfasser meint allerdings nicht, daß der Dekalog überhaupt das Fundament der christlichen Heilslehre sei, sondern er beschränkt seine Behauptung auf den Katechumenen-Unterricht und zwar auf den Unterricht des jugendlichen Katechumenats. So erklärt der Verf. auch die auffallende Erscheinung, daß in den ersten 6 Jahrhunderten der Kirche der Dekalog im Katechumenen-Unterricht ganz fehlt. Es waren doch hauptsächlich Erwachsene, welche damals Unterricht suchten, und der Dekalog sei speciell für die heranwachsende Jugend. Im Mittelalter kam der Dekalog höchstens in der Beichte zur Anwendung, wie überhaupt hier der Unterricht fast gar nicht geübt wurde. Die Reformation verlangt gebieterisch Heilserkenntniß des Einzelnen, und damit war das Auge auf die heranwachsende Jugend gewiesen, für welche nun Luther den Dekalog als das Fundamental-Hauptstück an die Spitze des Katechismus stellte. Wir bestreiten zunächst die Behauptung, daß der Dekalog ein Offenbarungswort sei, welches speciell der Jugend gelte. Die als Beleg angeführten Bibelstellen 5 Mose 6, 7: „Sollst sie deinen Kindern schärfen" und v. 20: „Wenn dich nun dein Sohn heute oder morgen fragen wird" ꝛc. können zum Beweis einer so weitgreifenden Behauptung nicht genügen. Das Gesetz ist dem Volke Israel gegeben, das ist sogar im 4. Gebote festzuhalten, und die Worte: „lange lebest in dem Lande, das dir der Herr dein Gott giebt" weniger auf den Einzelnen zu beziehn, als auf das Volk, welches Palästina verlassen mußte, als es pietätslos wurde. Nun ist ja das Volk Israel freilich das Volk der Vorbereitung auf die Reife in Christo und insofern mit der Jugend zu vergleichen, das Gesetz ein Pädagog auf Christus, aber so hat es der geehrte Verf. nicht gemeint, wenn er den Dekalog speciell an die Jugend gerichtet sein läßt. Er müßte denn meinen, daß die getaufte Jugend nach der Oekonomie des alten Bundes zu leiten sei. Vielleicht mögen manche der geehrten Leser gar nicht abgeneigt sein, auf Seite des Verf. zu treten. Die Pädagogik neigt zum alten Testament, die Kindermassen, welche uns zugeführt werden aus Häusern, wo die Bedeutung der Taufe wenig erkannt wird, scheinen uns oft für eine neutestamentliche Behandlung noch gar nicht reif zu sein, die Mißgriffe, welche von den Gläubigen in dieser Hinsicht oft gemacht sind, lassen die alttestamentliche Behandlung leicht als die gesundere Methode erscheinen — und doch, wer wollte es wagen, mit der getauften Jugend den Weg durch die Sinai-Wüste zu ziehen, nachdem Jesus der Weg, die Wahrheit und das Leben geworden und auch die Apostel zu Jerusalem nicht den Muth haben, den Heiden ein Joch aufzulegen, welches doch nie ein Israelit hat tragen können. Ist für die Jugendunterweisung der Dekalog das gottgegebene Fundament, warum denn nicht auch für die erwachsenen Katechumenen. Hier

aber wissen wir ganz sicher, daß Paulus nicht mit dem Dekalog seine Predigt in Athen und Corinth begonnen hat, sondern mit dem Zeugniß von Einem, der gestorben und auferstanden die Menschen einlade, in das Königreich der Himmel zu treten. Ebenso fangen unsre Missionare ihre Predigt nicht mit dem Gesetz an, sondern wenn sie den leidenden und auferstandenen Jesus verkündigen, dringt der heilige Geist in die Herzen und führt diese zur Sündenerkenntniß und zum Glauben.

Es ist und bleibt doch immer das schwerste Stück im geistlichen Leben, sich der Gnade zu ergeben; darum wäre es ein gewagtes Verfahren, der Kinderwelt eine zeitlang den Gnadenweg zu verdecken, sie in eine Atmosphäre sich einleben zu lassen, die einer Entwicklungszeit des Reiches Gottes angehört, welche bereits geschlossen ist. Es muß in Wahrhaftigkeit geschehn, mit pädagogischem Takt und in Keuschheit, aber dann auch mit voller Freudigkeit und dem Bewußtsein, das Beste zu geben, wenn wir schon den kleinsten Kindern das Bild Jesu einprägen und ihnen auch beim ersten Auftreten der Sünde unverkürzt sagen, daß Jesus die Sünde verzeiht.

Der geehrte Verfasser würde gewiß seine Position nicht haben stellen können, wenn er den Katechismus nicht zu sehr von der Heilsgeschichte isolirt hätte. Die heilsgeschichtliche Auffassung wird sofort die Ueberschrift: „Ich bin der Herr, dein Gott, der ich dich aus Aegypten, aus dem Diensthause geführt habe" als ein Zeugniß des Gnadenbundes erkennen, dessen Anfänge 430 Jahre früher in der Patriarchenzeit liegen; es wird dann auch sofort heraustreten, daß der Dekalog einem Volksganzen gegeben ist, welches nicht in allen Gliedern gläubig ist, aber doch ein heiliges Ganzes sein soll, das nur durch eine mit dem Schwert bewaffnete Obrigkeit wenigstens äußerlich in heiligen Bahnen gehalten werden kann. Daher die negative Fassung des Dekalogs. Der Katechet wird mit Willigkeit eingehend den herrlichen Inhalt der 10 Worte zur Entfaltung bringen, aber doch den Gesichtspunkt festhalten, daß das Gesetz „dazu gekommen ist um der Sünde willen" Gal. 3, 19 und daß die eigentliche Stelle für Erörterung der Gotteslehre die Schöpfungsgeschichte ist, der gute gnädige Gotteswille über der Menschheit zuerst an dem Wort erkannt sein will: „Laßt uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei," und daß die Sündenlehre 1 Mose 3 ihre Grundlage hat. Die Lehre vom heiligen seligen Menschenleben tritt im Verlauf der Heilsgeschichte unter verschiedene Gesichtspunkte; sie tritt anders auf im alten Bunde, anders im neuen Bunde, anders, wenn das Glauben wird zum Schauen geworden sein. Im neuen Bunde ist das heilige Leben Glaubensleben und will als Frucht des Geistes entwickelt sein, wobei es hinderlich ist, mit dem Heidelberger Katechismus wieder den Dekalog zur Richtschnur zu nehmen, denn es waltet hier ein ganz anderer Organismus ob.

St. weist mit Bewußtsein diese principielle Verbindung des Katechismus mit der Heilsgeschichte ab; in einer Anerkennung widerspricht er Nitzsch, welcher als Frucht der Katechesen nicht nur Erkenntnisse, sondern Erkenntniß sehe und den Katechismusstoff unter den Begriff des „Reiches Gottes" ordnen will. Die theologische Katechetik hat den Eintritt der biblischen Geschichte in den Religionsunterricht der Jugend noch nicht gewürdigt, obgleich wir hierin einen wesentlichen Fortschritt erkennen müssen, der in den Principien der Reformation bereits liegt, aber erst in unserm Jahrhundert zum Durchbruch gekommen ist. Das, was der Lehrer 8 Jahre lang mit seinen Kindern treibt, und was der Pastor mit seinen Konfirmanden vornimmt, steht noch sehr unvermittelt neben-

einander. Wie der Pastor zu klagen pflegt, daß die Kinder wenig vorbereitet sind das zu verstehn, was er ihnen zu bieten gedenkt, so wohnt der Lehrer oft mit Wehmuth der Confirmanden-Prüfung bei, weil er wahrnimmt, daß seine 8jährige Arbeit hier fast gar keine Berücksichtigung findet. Diese Differenz muß im Interesse unserer Jugend überwunden werden. Eine wichtige Aufgabe liegt hier den Seminarien ob. Es genügt nicht mehr, nur eine Zusammenfassung der biblischen Geschichte unter den Begriff des Reiches Gottes, wie sie etwa Kahle gegeben, sondern die Seminaristen bedürfen einer Heilslehre. Je mehr der biblische Geschichtsunterricht von solchen ertheilt wird, die in der Heilslehre heimisch sind, desto mehr nöthigt die Volksschule den Katecheten, das, was er zu bauen hat, mit der Arbeit in Beziehung zu setzen, welche die Volksschule gethan hat.

Wir schließen mit einem speciellen Gruße an diejenigen unter den Lesern, welche Liebhaber des Reiches Gottes sind, besonders aber an diejenigen, die in Bibelkränzchen der heimlichen Weisheit nachgehn.

Zillers akademisches Seminar.

(Von Seminarlehrer W. in D.

In den meisten der zur Herbartfeier erschienenen Artikeln wurden Stoy's und Zillers Bestrebungen für den Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik auf Herbart'scher Grundlage hervorgehoben und auf die akademischen Seminare dieser Pädagogen als auf die Centralpunkte dieser Bestrebungen mit Recht hingewiesen. Die allgemeine Nothwendigkeit und Wichtigkeit solcher Institute an den Universitäten hat Ziller in seinem gründlich und tief angelegten Buche: „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" hinreichend dargethan; ebenso gewährt das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Einblick in die Organisation solcher Anstalten.

Indeß haben diese Schriften einen noch immer engen Leserkreis, so daß der Verfasser, ein früheres Mitglied des Zillerschen Seminars, glaubt, es dürfte nicht überflüssig und unwillkommen erscheinen, an dieser Stelle einiges zur Orientirung über Wesen und Art dieses Institutes mitzutheilen. Er nannte es Ziller-Seminar, in dem Sinne, als es von seinem Leiter heißen darf: Le séminaire c'est lui.

In den Vereinsschriften heißt es gewöhnlich „das Leipziger Seminar"; auch mit Recht, denn es ist von den andern daselbst bestehenden akademischen Anstalten dieses Namens (der Professoren Masius u. Hoffmann,) das einzige, was eine eigne und zwar 3klassige Seminarschule besitzt, in welcher die Studirenden als Prakticanten unter der Aufsicht dreier angestellter Oberlehrer und des Professors Ziller, als dem Director der Schule, arbeiten. Diese Oberlehrer, deren Thätigkeit sich annähernd der der Uebungslehrer an unsern Seminarien verglei-

chen läßt, geben selbst Stunden, überwachen (vornehmlich in den unter ihnen festgestellten fachwissenschaftlichen Abtheilungen) die Lehrstunden der Praktikanten wie deren schriftliche Vorbereitungen und leiten zur Vorbereitung an, sie hospitiren im Uebrigen so fleißig als möglich und geben allwöchentlich über den Stand ihrer Classe eingehenden Bericht, in welchem besonders die Art der Beobachtung der Seminar-Grundsätze und -Gesetze seitens der Praktikanten im Einzelnen berücksichtigt wird, und Vorschläge zur Abstellung von Mängeln gemacht werden.

Sie werden vom Director ausgewählt, vornehmlich aus den Studirenden der pädagogischen Disciplin; natürlich sind sie „Herbartianer", oder „Zillerianer", oder werden es. Sie haben keinen leichten Stand; es sind indeß Leute von pädagogischem Urtheil, von denen und mit denen die Praktikanten viel zu lernen haben.

Die Geduld und Begeisterung, mit welcher diese Herren für die Tradition des Seminars eintreten, fragenden oder bestreitenden Hospitanten Auskunft und Zurechtweisung geben, verdient alle Anerkennung.

Bekanntschaft mit den philosophischen Fundamental-Wissenschaften, die bei allen Mitgliedern gewünscht wird, ist von ihnen in erhöhtem Maße gefordert. Vielleicht darf an dieser Stelle auf eine der bedeutenderen Gaben zu der Herbart'schen Gedenkfeier aus diesem Kreise hingewiesen worden, da sie allgemeine Beachtung verdient. Es ist die als V. Heft der pädagogischen Studien von Dr. Rein (Eisenach) erschienene Abhandlung: „Fortbildung der Kant'schen Ethik durch Herbart" von Oberlehrer Dr. Just, eine von der philosophischen Facultät gekrönte Preisschrift.

Die Mitglieder des Seminars sind Studirende oder Hörer der Leipziger Universität, größtentheils Studenten der Pädagogik, deren Anzahl sich gegenwärtig annähernd auf 100 beläuft. Im Sommersemester 1875 besuchten das Ziller-Seminar: 1 Dr. phil., 16 stud. paed. und 12 stud. theol. et philol.

Bekanntlich ist es in Leipzig den seminaristisch gebildeten Lehrern ermöglicht, als Studenten der Pädagogik immatriculirt zu werden und das pädagogische Examen zu absolviren, welches ungefähr zu gleichen Anstellungen berechtigt wie unsere Rectoratprüfung. Ebenso sind Mitglieder Lehrer und Candidaten der Theologie oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

Die Durchschnittsanzahl der Mitglieder beläuft sich auf c. 30; Ausländer, namentlich Ungarn und Siebenbürgen schließen sich mit Vorliebe den Zillerschen Bestrebungen an.

Die Arbeit der Mitglieder bezieht sich vor allem auf den Besuch der wöchentlichen Versammlungen des Seminars, auf Uebernahme und Besorgung von 2—4 wöchentlichen Lehrstunden in der Uebungsschule und auf fleißiges Hospitiren.

Da das Seminar die Theorie der pädagogischen Collegien, so weit es sich thun läßt, praktisch commentirt, sind die Mitglieder auch Hörer Zillers.

Es seien hier die Vorlesungen Ziller's während der letzten Semester angeführt.

Sommersemester 75:

1. „Allgemeine Pädagogik." (Inhaltlich nach seinen Schriften: „Einleitung in die Allgemeine Pädagogik" und „Regierung der Kinder.")
2. Philosophische Gesellschaft: Spinoza.

3. Pädagogische Gesellschaft: Geschichte der Pädagogik seit Ratich.
Wintersemester 75:
1. Ethik, (Herbart, Nahlowsky).
2. u. 3. Fortsetzung der Arbeiten der philosophischen und pädagogischen Gesellschaft.

Sommersemester 76:
1. Psychologie.
2. Allgemeine Pädagogik.
3. Aesthetik.

Für seine Honorar-Vorlesungen setzt Ziller eine Repetitionsstunde an, in der seine Hörer nach ihren Heften das Gehörte vortragen und in welcher Einzelnes noch debattirt wird. Die Stunden für Geschichte der Pädagogik oder der Philosophie trugen gleiches Gepräge: die Hörer präparirten sich, trugen vor; die Vorlagen (nach Raumer, Thilo 2c.) wurden besprochen und debattirt.

Auf diese Weise wurde mehr als das „schwarz auf weiß" nach Haus genommen. Die Hauptarbeit erwächst Prof. Ziller aus den regelmäßigen Versammlungen des Seminars. Diese sind:
a. Das Theoreticum.
b. Das Prakticum.
c. Die Conferenz.

Das Theoreticum (gewöhnlich Mittwoch von 5 bis — der Gegenstand beendet ist) bezieht sich auf specielle fachwissenschaftliche, zumeist methodische Fragen. Als laufende Angelegenheit fällt in dasselbe außer der Feststellung des Wochenzieles für die Concentration die Vorbesprechung des Praktikums (Lehrübung), wozu der betreffende Praktikant die Vorlage, und zwar so ausführlich als möglich, durch den Oberlehrer dem Director einzuliefern hat.

Jedes solches kleinere Unterrichtsganze wird als methodische Einheit, die von einem psychologisch angemessenem Ziele der Concentrationsreihe abhängig ist, nach den vier formalen Stufen des Unterrichtes gegliedert. Denn alles Lernen ist ein Apperceptionsproceß, und die höhere Durchbildung der Vorstellungen, aus denen das Gelernte besteht, ergibt Begriffe; ein begriffliches Wissen aber tritt erst dadurch in den Dienst des Willens, daß es geordnet ist und angewendet werden kann. —

Häufig sind freiwillige Vorlagen der Praktikanten zu erledigen. Diese sollen sich beziehen u. A.:

auf Specialisirung des zu Grunde liegenden Lehrplans, auf Anregung von Bedenken hinsichtlich des im Seminar Anerkannten, Darbietung von Gedanken zu weiterem Fortschritt, auf Durchbildung der Pädagogik incl. der Schulwissenschaften, mit Hülfe der philosophischen Grunddisciplinen und der Fachwissenschaften.

Die Mitglieder halten das praktische Verfahren inne, diese Vorlagen zunächst im engeren Kreise unter sich durchzuarbeiten; im Theoreticum wird sodann die pädagogische Gestaltung des Stoffes versucht.

Den folgenden Tag fällt das Prakticum. Es besteht in zwei Probelectionen in Gegenwart aller Seminarmitglieder. Für jede derartige Lection ist ein Kritiker ernannt, der eine schriftliche oder mündliche Beurtheilung für die Conferenz zu liefern hat. Besprechung der Praktica, sowie der Hospize des

Directors bilden den Mittelpunkt. Hier geht es gewöhnlich scharf her; die Geister platzen auf einander; aber die Meinungen klären sich; bestimmte Resultate werden gewonnen. Dieselben werden, nachdem sie von Ziller nochmals geprüfet sind, als theoretische Ergebnisse der Arbeit der Conferenz und des Theoreticums als Nachträge ins „Seminarbuch" aufgenommen.

Diese Sonnabendstunden (5—7) bildeten einen interessanten Abschluß der Tages- und Wochenarbeit. Verf. hat zu diesen Conferenzen mehrfach befreundete Schulmänner eingeführt, die von der Art Zillers so elektrisirt waren, daß sie mehrfach auf andere Zwecke ihrer Reise (Concertbesuche 2c.) verzichteten, um den Schluß der Conferenz abzuwarten. Und wer nur in einer solchen Conferenz das feine psychologische Talent Zillers im Analysiren pädagogischer Leistungen kennen zu lernen Gelegenheit hatte, wird nicht nur einen aus der Sache sich ergebenden positiven Gewinn, sondern auch eine bleibende Erinnerung an Ziller mitgenommen haben. Obgleich über die nächste Conferenz hinaus keine Polemik fortgesetzt werden soll, so geben die Vorkommnisse doch gewöhnlich noch manchen Stoff zu pädagogischen Debatten im Kreise der Mitglieder selbst, die außer durch das „Hospizbuch" (das fortwährend ausliegt) durch das „Classenbuch" mit einander correspondiren, soweit schriftliche Correspondenz wünschenswerth ist.

Wollte man hier mit dem Achselzucken des einseitigen Praktikers einwenden: „Hier muß der Geist allerdings tüchtig dressirt und eingeschüchtret werden, aber so, daß einem vor aller Theorie grauen möchte" — so ist dem zu entgegnen, daß eine Theorie, die vor Schlendrian bewahrt, nur zu loben ist, da sie die mannigfaltigsten Gesichtspunkte bietet und dadurch erst Blick und Handeln so beweglich macht, daß sich dieselben in ein einförmiges Geleise nicht einhegen lassen, — da sie nachweist, wo Fehler begangen worden sind, wie sie sich vermeiden lassen, wie Gefahren vorgebeugt werden kann, wie die Erziehungsweise zu vervollkommnen ist, worauf sich dann die ermuthigende Hoffnung aufbaut, daß sich noch schönere und zuverlässigere Resultate erreichen lassen als in jeder früheren Zeit. Zudem ist immer zu bedenken, die Schüler des Zillerschen Seminars sind Studenten in den höhern Semestern, oder Lehrer, die das Seminar der Volksschule und verschiedene Amtsthätigkeit hinter sich haben, Leute, die wohl wissen, was sie wollen, die den Zillerschen Bestrebungen das Bewußtsein entgegenbringen, daß Hingabe an die gemeinsame Sache, selbstständiges Streben des Einzelnen und collegialischer Geist zum Bestehen und Gedeihen des Ganzen unbedingt nöthig sind. Schließen möchte der Berichterstatter mit einem Satze über die Bedeutung solcher pädagogischen Seminare, dem er seine volle Zustimmung giebt: „Das Seminar steht im Mittelpunkte für alle pädagogisch Weiterstrebenden. Es kann zugleich für die Volksschulseminarien die nöthige Anzahl künstlerisch durchgebildeter Lehrer, wie für alle erziehenden Lehranstalten pädagogisch tüchtige und mit den Erziehungslehrern im wahren Erziehungsgeiste zusammenwirkende Inspectoren und Gesetzgeber bilden und schaffen."*)

W. W.

*) Anmerk. d. Red. Von einem andern ehemaligen Mitgliede des Zillerschen Seminars ist ein zweiter Bericht über diese Anstalt in Aussicht gestellt. Derselbe wird auf die Seminarthätigkeit, auf die schriftlichen Präparationen, die Lehrübungen und deren Kritik, ausführlicher eingehen, auch einige Proben solcher Präparationen mittheilen, — vielleicht auch auf die lehrreiche Geschichte dieses Instituts einen Blick werfen. D.

Vaterlandslieder aus den Jahren 1813, 1866 und 1870/71.

(Aus einer Ansprache, gehalten am Sedanfeste, den 2. Sept. 1875.)

(Von Zeglin, Vorsteher der K. Präparandenanstalt in Massow.

Ein Höhentag nationalen Volkslebens ist der von vielen Millionen im weiten deutschen Reich festlich begangene 2. September. Alle deutschen Herzen, die den Sinn für nationale Größe sich noch nicht durch armseligen Kosmopolitismus haben verkümmern lassen, alle die Herzen, die das Wohnen unter dem Krummstabe noch nicht dem unter den Fittigen des Adlers vorziehen, alle Diejenigen, die noch ein Verständniß dafür haben, daß alle edeln und höhern Güter innig verknüpft sind mit dem Gedanken des großen deutschen Vaterlandes: alle sie gedenken heute mit Lob und Dank der Barmherzigkeit Gottes, die unsre Feinde gestürzet und uns groß gemacht hat, alle sie gedenken heute des Monarchen, der gleich groß durch Demuth in den Prüfungen des Lebens, wie durch Heldenmuth in Entschlüssen und Thaten, mit weisem Vorbedacht, und doch mit vertrauensvoller Sicherheit die Wege betrat, auf denen es ihm vergönnt war, Deutschland einem stolzen Ziele zuzuführen, einem Ziele, so hoch, wie es selbst in den glänzenden Zeiten der sächsischen Ottonen nicht erreicht worden ist. —

Der Herr ist meine Stärke und mein Lobgesang: so sprechen wir heute beim Rückblick auf die großen Segnungen unseres Gottes, womit er unser deutsches Vaterland in der jüngsten Vergangenheit so reich begnadigt hat. — „Ich dachte laß die Jahre reden": — dies Wort des Psalmisten soll auch unsere Feier heute beherrschen. Nicht geziemend will es mir erscheinen, die Ereignisse der letzten großen Jahre, nachdem dieselben wiederholt der Gegenstand unserer Betrachtung und unseres Nachdenkens gewesen sind, in derselben Weise aufs neue darzulegen, wie dies schon zum öftern bei den vaterländischen Fest- und Gedenktagen seit 1871 geschehen ist. Das eigenthümliche festliche Gepränge empfängt die Schilderung vergangener Ereignisse nur durch die fortreißende Macht einer gehobenen Stimmung, die durch die unmittelbare zeitliche Nähe des Großen und Außergewöhnlichen bedingt. — Ich möchte Sie heute einladen zu einem Gange durch den Blüthengarten edler, vaterländischer Dichtung, um dort einen Strauß frischduftender Blumen, entsprossen dem Boden einer großen Vergangenheit, zu pflücken. Jede einzelne Blume aber duftet zu Gottes Ehren; und es kommt auch hier der vielstimmige Hymnus zu Stande: „Der Herr ist meine Stärke und mein Lobgesang!" — —

Jede Zeit thut sich in Liedern kund. Auch in ihnen pulsirt das Leben der Nation, und sie haben nicht geringen Antheil an dem Aufschwung und Thatendrang an dem idealen Denken und Streben, welches die lernende Jugend und die schaffenden Männer erfüllt. Aber noch mehr als das. Die Zeiten und ihre jeweiligen Aufgaben: sie machen neuen Zeiten und neuen Aufgaben Platz; aber die dichterischen Erzeugnisse, nachdem sie ihre erste und nächste Aufgabe erfüllt haben, bleiben als ein theures, geistiges Erbe der Väter den nachkommen Geschlechtern, ihnen einerseits einen Spiegel vorhaltend, in dem sie das Leben, Denken und Thun heimgegangener Ahnen schauen können, sie andrerseits antreibend zu gleich großem Thun und Entsagen, Lieben und Leiden. —

Ein gar köstliches Erbe sind die glaubensstarken, von echter Vaterlandsliebe zeugenden Lieder aus der Zeit der Befreiungskriege. „Der Herr ist meine Stärke und mein Lobgesang": Das ist der Inhalt der mächtigen und vaterländischen Dichtungen eines E. M. Arndt, M. v. Schenkendorf, Th. Körner und eines F. Rückert, — der Lieder, welche eine zweite Blüthezeit des deutschen Volksliedes einleiteten. Es ist eine denkwürdige, große Zeit, eine Zeit der ersten Liebe, als die Begeisterung für des Vaterlandes Freiheit die Fürsten und alle Schichten der Bevölkerung ergriffen hatte, so daß Jeder gewillt war, für die Kirchenhallen, für der Väter Gruft, für die Liebsten zu fallen beim Rufe der Freiheit. Das Bewußtsein der Knechtschaft zu wecken im deutschen Volke, der Knechtschaft, die es selbst heraufbeschworen mit seinen Sünden und seinem Abfall vom lebendigen Gott: das war die erste Aufgabe der Sänger von Gottes Gnaden im Anfange unsres Jahrhunderts, und diese Aufgabe haben sie männlich und ehrlich gelöst. — Gar tief bohrten sich die Worte des jungen Rückert in das Herz derjenigen ein, die, satt der Träber an des Fremden Tische, anfingen, nach dem Reichthum in des Vaters Hause mit Weinen zu verlangen; — gar tief bohrten sie sich ein, die Worte des geharnischten Sonnetts:

„Was schmied'st du, Schmid?" — „Ich schmiede Ketten!" —
„Ach in die Ketten seid ihr selbst geschlagen!" —
„Was pflügst du, Bau'r? „Das Feld soll Früchte tragen!" —
„Ja, für den Feind die Saat, für dich die Kletten!" —

„Was zielst du, Schütze?" — „Tod dem Hirsch, dem fetten!" —
„Gleich Hirsch und Reh wird man euch selber jagen!" —
„Was strickst du, Fischer?" — „Netz dem Fisch, dem zagen!" —
„Aus eurem Todesnetz, wer kann euch retten?" —

„Was wiegest du, schlaflose Mutter?" — „Knaben!" —
„Ja, daß sie wachsen und dem Vaterlande
Im Dienst des Feindes Wunden schlagen sollen!" —

„Was schreibest, Dichter, du?" — „In Gluthbuchstaben
Einschreib ich mein' und meines Volkes Schande,
Das seine Freiheit nicht darf denken wollen!" —

Wer will ermessen, wie viel solche männlichkühnen Worte beigetragen haben zur allgemeinen Erhebung des preußischen und deutschen Volkes? — Solche ernsten, im Bußton gehaltenen Klänge, sie bilden das Präludium zu dem mächtigen Freiheitschor, der da anhebt:

„Frisch auf mein Volk, die Flammenzeichen rauchen!
Hell aus dem Norden bricht der Freiheit Licht.
Du sollst den Stahl in Feindes Herzen tauchen;
Frisch auf, mein Volk, die Flammenzeichen rauchen!
Die Saat ist reif; ihr Schnitter, zaudert nicht!" —

Da brach er an, der Morgen der Freiheit; — er brach an

„so roth und heiter
Doch unter ging manch schöner Morgenstern."

Aber was kümmern dich die Haufen deiner Leichen, du wackere Kämpferschaar, du pflanzest auch da die Freiheitsfahne auf. — Und immer weiter greift das Feuer der Begeisterung um sich; und den zaudernden Brüdern in den

Landen Friedrichs des Weisen und Johannis des Beständigen wirft der Dichter den Feuerbrand entgegen:

„Der Kampf bricht an, der Sturm geht los!
Wer legt noch die Hände feig in den Schoß?
Pfuy über die Buben hinter dem Ofen!" —

Und endlich erlosch für immer der Stern des Mannes mit der ehernen Stirn und der eisernen Faust. Emporgestiegen aus einer Insel, aufgestiegen am Völkerhimmel als ein blutroth unheilverkündend Gestirn, niedergefallen und verbannt auf eine Insel — kehrt er wieder, noch einmal den Lauf versuchend, bis ihn der Tag von Waterloo auf die wüste Insel im Weltmeer verbannt, dort sein enges Grab zu finden, da die Welt ihm zu enge war.

Und nun:

„Klang von allen Thürmen
Und Klang aus jeder Brust,
Und Ruhe nach den Stürmen
Und Lieb' und Lebenslust.
Es hallt auf allen Wegen
Nun frohes Siegsgeschrei,
Und wir, ihr wackern Degen" —

so rufen die Sänger des Befreiungskrieges, —

„Wir waren auch dabei!" —

Siehe da, die Macht deutschen Freiheitsfanges. Er tönet aus in den Jubelpsalm: „Der Herr ist meine Stärke und mein Lobgesang. Das ist mein Gott; ich will ihn preisen; er ist meines Vaters Gott; ich will ihn erheben." —

Es sind — Gott sei es geklagt — den Frühlingstagen auch wieder dürre Zeiten gefolgt, Zeiten, in denen der Gesangesstrom einerseits durch kleinliche, polizeiliche Ueberwachungen und Chikanen, andererseits durch unklaren Kosmopolitismus und Jungdeutschthum eingedämmt wurde; ja es hat selbst nicht an Solchen gefehlt, die gleich lose Buben des Volkes theuerste Erinnerungen zu vergiften strebten, so daß ein deutscher Mann, ein Freund und Kenner der Gesangesschätze unserer Nation, klagen mußte: „Ach, unser Volk singt nicht mehr. Alle Freude ist gestört. Wer da singen will und hat noch den Muth, der gehe in die Einsamkeit, daß ihn Niemand verlache der zu schönen Lieder wegen. In der Einsamkeit erbaue dich an allem Großen und Schönen, das die Vergangenheit des Volkes dir bietet; da sauge die Kräfte der unsichtbaren Welt in dich; du bedarfst ihrer; sie sind dein Eigenthum!" —

Es saßen ja freilich auf dem zum Abgrunde rollenden Wagen mit den blutigen Rädern, es saßen unter den Helden der Barrikaden auch Solche, welche die holden Musen in den Dienst ihrer unheiligen Bestrebungen zwingen wollten; aber es war ein unheiliges Feuer, welches da aufloderte. Unser ruhmreicher Kaiser, heute hochgeehrt und geachtet von Jedermann, weiß auch davon wohl zu sagen. Doch ich gehe über diese Zeiten der Gesangesdürre hinweg. Gott sei Dank, die Harfen sind wieder von den Wänden genommen; die Mannesthaten des deutschen Volkes haben auch die Sangeslust und Sangeskraft manches deutschen Mannes wieder entzündet und es haben sich recht viele lebenskräftigen Gesangesblüthen entfaltet, denen eine längere Dauer gesichert ist. Das ist namentlich geschehen in dem großen dreiaktigen Kriegsdrama von 1864, 1866 und 1870. —

Wo fände ich die Zeit, auch nur den hundertsten Theil dieser Gesangesschätze vorzuzeigen. Unser Volk läßt sich eben gern singen und sagen, was von seinen eigensten Erlebnissen ihm Wunders berichtet wird. Und so sind denn auch die Kämpfe von 1864, in denen die Unsern „mit Eleganz siegten“, durch das historische Volkslied vielfach verherrlicht worden. Nicht bloß Friedrich Karl, der kühne Reiter, nicht bloß Düppel und die Erstürmung seiner Schanzen sind es, die den Gesangstoff hergeben mußten: selbst „Rolf-Krake“ ist in volksthümlichster Weise besungen worden. — Und 1866, — trotz der „affenartigen Geschwindigkeit der Preußen“ konnten die Sänger doch so viel Athem finden, um die Helden Steinmetz, Vogel von Falkenstein und den Thronerben Preußens und deren Thaten zu besingen.

„Der Steinmetz thät manch guten Schlag
An einem heißen Julitag;
Aus einem Tage wurden zwei,
Und wurden immer heißer dabei,“ —

er nämlich und seine Gesellen, deren er viele zählt, so daß zu „Gitschin in der Karthause“ der dort begrabene Herzog Wallenstein darob erschrickt.

Wie in einem Brennpunkt gesammelt erscheinen die Großthaten von 1866 in einem Gedichte von Fontane, das so recht die Stimmung kennzeichnet, aus der die Lieder dieses Jahres geboren sind. Es wird der Einzug der heimkehrenden Sieger besungen, der Einzug durch das Brandenburger Thor, auf welchem hoch oben die Siegesgöttin, die Victoria, gleichsam die Wache hält.

„Victoria hat heute Dienst am Thor:
Landwehr, zeig deine Karte vor!
Paßkart' oder Steuerschein,
Eins von beiden muß es sein!“ —
„Steuerschein gibt's nicht. Jedenfalls
Ist Alles bezahlt bei Langensalz;
Wir zahlten die Steuer mit Blut und Schweiß!“ —
„Landwehr, passir, ich weiß, ich weiß!“ —

Victoria hat heute Dienst am Thor:
„Linie, zeig deine Karte vor,
Paßkart' oder Steuerschein;
Ein Paß, das wird das beste sein!“ —
„Wir haben Pässe die Hände voll,
Zuerst den Brückenpaß bei Podoll,
Dann Felsenpässe aus West und Ost,
Nachod, Skalitz und Podkost;
Und wenn die Felsenpässe nicht ziehn,
So nimm noch den Doppelpaß von Gitschin;
Sind allesammt geschrieben mit Blut!“ —
„Linie, passir, 's ist gut, 's ist gut!“ —

Victoria hat heute Dienst am Thor:
„Garde, zeig deine Karte vor!
Preußische Garde, willkommen am Ort,
Aber erst das Losungswort!“ —
„Wir bringen gute Losung heim
Und als Parole 'nen neuen Reim,
Einen neuen preußischen Reim auf Ruhm!“ —
„Nenn ihn Garde!“ — „Die Höhen von Chlum!“ —
Ein guter Reim ich salutir;
Preußische Garde, passir, passir!“

Glocken läuten, Fahnen weh'n,
Die Sieger drinnen am Thore stehn,
Eine Siegesgasse ist aufgemacht:
Östreichische Kanonen, zweihundert und acht, —
Und durch die Gasse die Sieger ziehn. —
Das war der Einzug von Berlin. —

Wie ein Wetterschlag bei heiterer Luft: so ging in den heißen Julitagen 1870 plötzlich die Kunde durch's Land: „Krieg! — Krieg mit dem Erbfeinde!" — Und kaum war die Botschaft erklungen, da ward er auch laut, der Aufruf an die Sänger: „Spielleute, voran!" — denn:

„Wo scharfe Schwerter klingen
Für's heil'ge Vaterland,
Ist Gottes Stunde zum Singen; —
Die Harfen von der Wand!

Die einst den Vätern sangen
Zum Waffentanz das Lied,
Sind Alle schlafen gangen
Und ruh'n in Gottes Fried.
Verklungen sind die Hörner,
Ihr Grab deckt Moos und Schorf;
Wach auf nun, Arndt und Körner
Und Max von Schenkendorf!

Es schall Karthaunendröhnen,
Das wach die Todten ruft,
Der Gruß von tapfern Söhnen
In tapfrer Ahnen Gruft.
Mit Schleuder und mit Lanze
Des Wortes brich hervor,
Spiel auf zum Siegestanze,
Du deutscher Sängerchor!

Erhebt die Stimmen balde
Und schmettert laut und stark,
Ihr Finken vom Thüringerwalde,
Du Heidelerche der Mark!
Vom fernen Ostseestrande
Bis an der Alpen Wall
Entzücke Herzen und Lande,
Du lübische Nachtigall!

Zu frommer Minne Werben,
Zu kühner Ritter Lust,
Zu süßem, heilgem Sterben
Entflammt der Brüder Brust!
Zum Singen, wie zum Streiten
Gekommen ist die Stund'; —
Die Harfen von den Weiden!
Gott öffn' euch Herz und Mund!" —

Und Gott hat ihnen Herz und Mund geöffnet. Sowohl auf dem Gebiete der Kriegslyrik, als auch in Bezug auf das historische Lied sind die Jahre 1870 und 1871 von großer Fruchtbarkeit gewesen. In allen Tonarten klang es hell und vernehmlich: Der Herr ist meine Stärke und mein Lobgesang! — Und als nun Schlag auf Schlag die Siegesnachrichten eintrafen, da ermannte sich auch der edle Volkston und es wurde gesungen nach der Melodie des berühmten Prinz-Eugenius-Liedes:

„König Wilhelm, auserwählet,
Da man achtzehnhundert zählet
Und die siebzig obendrein:
Läßt das Preußenheer marschiren,
Alle Deutschen kommandiren
Gegen Frankreich an den Rhein.

Frühmorgens zehn Uhr ging er spazieren,
Wo die Herren promeniren
In Bad Ems zur Brunnenkur.
Benedetti und die Franzen
Woll'n den König abkuranzen;
Doch er weiset ihn'n die Thür.

Kaiser Louis, sammt Consorten
Ist darob fuchswild geworden,
Kräht, als wie ein wälscher Hahn,
Will die ganze Welt regieren; —
Weil die Preußen nicht pariren,
Muß der Krieg nun gehen an.

Als der König das vernommen,
Läßt er gleich den Bismarck kommen,
Die Gen'räle all dazu.
Muß ich noch in alten Tagen
Mich mit den Franzosen schlagen,
Die mir lassen keine Ruh!

Helft ihr mir nur allzusammen,
So will ich in Gottes Namen
Reiten in den blutgen Streit,
Die Franzosen Mores lehren,
Weil es gilt die deutschen Ehren.
Kinder machet euch bereit!

Kronprinz, laß die Trommel rühren,
Sollst die tapfern Schwaben führen
Und des Baierlandes Bann!
Steinmetz hat das Schwert gezogen,
Vogel kommt heran geflogen,
Friedrich Karl sprengt kühn voran.

König Wilhelm, auserkoren,
Hat den Sieg noch nie verloren;
Deutsche Brüder, haltet Stand!
Wie die Löwen woll'n wir streiten,
Ob wir fall'n den Tod erleiden
Für das deutsche Vaterland."

Und ein anderer Dichter faßt alle Gottesthaten bis zum entscheidenden 2. September 1870 zusammen in eine „allerneueste Kriegschronik."

„Held Wilhelm saß in Ems in Ruh,
Den kranken Leib zu pflegen;
Da sandt' ihm grobe Botschaft zu
Louis, von Spaniens wegen.
Herr Benedetti, frech genug,
Wars, der die grobe Botschaft trug.
Er ward, wie sich's gebühret,
Vom König heimgeführet.

Darob gerieth in großen Zorn
Das Volk dort an der Seine,
Leboeuf stieß wüthend mit dem Horn,
Herr Gramont fletscht die Zähne.
Jetzt, Preußen, ist's mit dir vorbei,
Wir schlagen gänzlich dich entzwei!
Die grande nation sie rächt sich
An dir für sechsundsechszig.

Held Wilhelm trank in Ems geschwind
Noch seinen letzten Becher,
Dann fuhr er wie der Wirbelwind
Dem Franzen auf die Dächer.
Er zog heraus sein gutes Schwert;
Ein Hieb nach links traf sie bei Wörth,
Bei Forbach rechts der zweite.
Wie suchten sie das Weite!

Drauf stellt er ihnen hinter Metz
Die große Mausefalle.
Und siehe da, der Meister Betz,
Er mußte vor die Schalle.
Erst schlug er ihn ein bischen wund;
Dann ward er richtig eingesponnt
Und beißt, — was gilt die Wette?
Vor Wuth dort in die Kette.

Nun ging es weiter auf Paris
Mit dem getheilten Heere.
Da stellt sich bei Chalons gewiß
Mac-Mahon in die Quere? —
Doch non, Chalons — wer hätt's geträumt?
Ist leer und völlig 'ausgeräumt';
Zwei preußische Uhlanen
Ziehn ein mit ihren Fahnen.

Jetzt „Augen rechts!" spricht Moltke schnell,
Verlegt ihm die Ardennen!
Dort müssen wir dem Fuchs auf's Fell
Erst mit Kanonen brennen!
Kaum ausgesagt, war's schon geschehn.
Bei Beaumont trafen wir es schön;
Da fielen uns're Pfröpfe
In Failly's Kochetöpfe.

Nun Fritz und Albert, Sachs und Preuß,
Heran von Maas und Marne!
Um Sedan schließt den heißen Kreis;
Da sitzt der Wolf im Garne.
Flugs reichten sich den Eisenarm
Die beiden Prinzen, und ein Schwarm
Von hunderttausend Leben
Muß sich ohn' Gnad ergeben.

Kapitulirt das ganze Heer,
Napoleon gefangen! —
Hei, wie bei dieser Wundermähr
Die deutschen Herzen sprangen!
Und aus den deutschen Herzen all
Erbraust ein Ruf, wie Donnerschall:
Hoch Wilhelm, tapfrer Degen,
Gott gab dir Sieg und Segen!

Dem Einfluß der größten feindlichen Heeresabtheilung in Metz aber gingen furchtbare, blutige Kämpfe voran, vor allem der Kampf von Mars-la-tour, wohl der blutigste und in seiner Art der großartigste von allen. Eine bedeutende historische Dichtung hat es mit der überwältigenden Scene aus der Schlacht von Mars-la-tour zu thun, wie beim Signal der Trompete an 60 Rosse ohne ihre todten Reiter in Reihe und Glied einrücken, — eine Scene, die auf jeden Augenzeugen einen gewaltigen Eindruck gemacht hat. — Es war ein gewaltiges Ringen an jenem 16. des August; und wer sich erinnert an die Reihen der Hingestreckten, an die Hügel der jugendlichen Kriegerleichen, dem ist es, als hörte er den Sänger des alten Bundes klagend ausrufen: „Die Edelsten deines Volkes, sie liegen erschlagen auf deinen Höhen!" — „Nie", so möchte man den wackern Brandenburgern zurufen, die da kämpften bei Mars-la-tour, „nie wird Preußen untergehen, wenn eure Söhne und Enkel euch gleichen!" — Und nun die Dichtung.

„Das krachte bei Metz drei Tage lang,
Als fiele der Himmel ein;
Denn Frankreich und Deutschland sie stritten,
Und die Gardedragoner, sie ritten
Blitzblau in den Tod hinein.

Der blaue Reiter und sein Roß,
Beide kennen jedes Signal.
Und bläst es zum Attakiren,
So antwortet Steigen und Wiehern,
Hurrah und sausender Stahl.

Die Schlacht ist aus. Victoria!
Schon ruft es zum Appell.
Manch Roß spitzt nicht mehr die Ohren;
Manch Reiter brauch keine Sporen.
Trompeter, was bläst du so hell? —

Gar Mancher reitet blaß, wie der Tod
Auf blutigem Sattel heran.
Mancher Fuß sitzt nicht mehr im Bügel;
Manche Hand hält schwach sich am Zügel;
Matt keuchen Roß und Mann.

Noch immer die Trompete ruft; —
Schon ordnen sich die Reih'n; —
Da drängen in die Lücken,
Ohne Reiter auf ihren Rücken
Sich sechszig Rosse hinein.

Weiß nicht, ob ihre todten Herrn
Als Geister ritten zur Stell,
Ob die Rosse von selber gekommen, —
Nur Eins hab ich vernommen:
Das heißt in Preußen: Appell!"

Die reife Frucht des heißen Tages von Mars-la-tour ist der Sieg der Deutschen am 18. August bei Gravelotte. Den pommerschen Grenadieren gebührt ein hervorragender Antheil an dem Lorbeer des Tages. Das hat auch seinen Ausdruck gefunden in dem historischen Liede eines pommerschen Sängers.

„Das war ein heißer, ein blutiger Tag!
Wohl manchem Helden das Auge brach,
Wie reifes Korn vor der Sense Wucht,
So sinken die Reihen hinab in die Schlucht.
Bataillone werden hinweggemäht,
Schwadronen vernichtet; — die Schlacht, sie fleht; —
Mit Trauern sieht es der König.

Die Kugel zischt, die Granate kracht,
Die Mitrailleuse zerschmettert mit Macht.
Schon sind Regimenter in Splitter zerschell't,
Und immer neue rücken ins Feld;
Sie stürmen hinan die tödtlichen Höh'n;
Sie stürmen und fallen; die Schlacht bleibt stehn.
Mit Trauern sieht es der König.

Die Sonne neigt sich, noch steht die Schlacht.
Was dröhnet dort dumpf aus der Waldesnacht?
In blauen Säulen, lautlos und stumm,
Bricht's vor und schwankt sich mächtig herum.
Die Erde zittert; Feind zittre mit!
Es ist der wuchtige Massenschritt
Der pommerschen Grenadiere.

In breiten Colonnen, Mann an Mann,
Im Sturmschritt geht es die Höhen hinan.
Es kracht keine Salve, es fällt kein Schuß,
Bajonet und Kolben, sie machen den Schluß.
Die Schlacht rückt vorwärts; es weicht der Feind;
Sie haben's ihm gar zu ernst gemeint,
Die pommerschen Grenadiere.

Und nun mit Hurrah hinter ihm drein
Und werft ihn vollends nach Metz hinein!
Kanonen blitzen noch durch die Nacht;
Das grause, das blutige Werk ist vollbracht.
Die Schlacht ist gewonnen, verloren Bazaine,
Im Auge des Königs die Thränen stehn:
Gott lohn' euch, ihr tapferen Todten!" —

Der Herr ist meine Stärke und mein Lobgesang: das ließe sich an der Hand des Liedes nun weiter ausführen, wenn wir uns erinnerten der Tage von Straßburg, Orleans, Le Mans, St. Quentin, Amiens und Montbeliard. An der Feste Belfort wurde der letzte Strauß ausgekämpft: — vor dem mächtigen Flügelschlage des deutschen Aars sanken die letzten feindlichen Heere in Trümmern. Den Helden Werder aber soll Lied und Wort fortan preisen von Ort zu Ort.

„Bourbaki macht sich mit fliegender Hast,
Belfort, die Stadt, zu entsetzen.
Es läßt ihm im Herzen nicht Ruh noch Rast,
Von Metz die Scharte zu wetzen.
Er kommt mit gewaltiger Heeresmacht;
Er will durchbrechen die deutsche Macht,
Will über den Rhein nach Deutschland hinein
Sich werfen mit seinen siegenden Reih'n.

Das höret der Werder, der graue Held,
Schnell sammelt er seine Schaaren,
Die das Elsaß erobert und Straßburg gefällt,

Sie sollen die Grenze wahren.
Aus Dijon bricht er hervor in Eil
Und schiebt sein Heer als wuchtigen Keil
Vor Belfort's Thor, — dem Treskow vor.
Ein deutsches gegen vier fränkische Corps.

Kaum hat er gebaut den lebendigen Wall
Dem mächtigen Feinde entgegen,
Da dröhnt schon der fränkischen Trommeln Schall
Herüber auf allen Wegen. —
Nun, deutsche Herzen, nun fasset Muth!
Mit euren Leib haltet die Hut
Und kämpft und wacht bei Tag und Nacht
Wider die fränkische Uebermacht.

Drei Tage stürmten ein brandendes Meer,
Heran die gallischen Säulen;
Drei Tage sandte das deutsche Heer
Sie heim mit Wunden und Beulen.
Und als an Werders eherner Wand
Bourbaki sich dreimal den Kopf zerrannt,
Da endlich sucht in wilder Flucht
Er Rettung vor deutscher Hiebe Wucht.

Dank euch, ihr Helden, die fest und treu
Gehalten die Wacht am Rheine!
Dank eurem Führer; er stand wie ein Leu,
Auf hoher Warte alleine.
Sein Kaiser, er hat ihn hoch geehrt;
Germanie reicht ihm Schild und Schwert;
Und Lied und Wort, soll fort und fort
Den Werder preisen von Ort zu Ort."

Der Kampf ist gekämpft. Wir haben das Friedensfest gefeiert, wobei die Glocken von Thurm zu Thurm durchs Land frohlockten im Jubelsturm. Nicht haben die Federn der Diplomaten diesmal verdorben, was das Schwert gut gemacht. Vor dem Worte Bismarks, dem herben, zerbrach das Truggebild der fränkischen List in Scherben.

„In Frankfurt wars, wo er die hohe Schule
Der Politik zu Anfang hat geritten;
Da durfte er am alten Kaiserstuhle
Sein Meisterstück vor aller Welt ablegen.
Und neben Moltke nennt ihn unbestritten
Itzt alle Welt den größten der Strategen."

Und nun? —

„Nicht mehr: Wacht am Rhein!
Das soll die Loosung sein.
Ob sie's werth sind oder nicht sind werth:
Alte Brüder warb wieder das Schwert.
Fluch, wer ihnen je den Rücken kehrt,
Daß wir dann singen müßten wieder
Vom deutschen Rheine Katzenlieder. —
Und wer blasen kann, blas'
Das neue Lied: Wacht an der Maas!"

„O Vaterland, in tausend Jahren
Kam dir solch ein Frühling kaum.
Was die alten Väter waren,
Heißet nimmermehr ein Traum!"

Darum vereinigen sich heute Fürst und Volk und sprechen bekennend über einem großen Gestern: „Der Herr ist meine Stärke und mein Lobgesang!“ —

„Der Herr ist mein Heil:“ so sprechen wir weiter, anbetend und gelobend beim Blick auf Gegenwart und Zukunft. Der Herr ist mein Heil! Wie, klingt da nicht etwas hindurch von Wunden, etwas, das an Thränen der Wehmuth gemahnt? — Wohl, auch Gedanken an Wunden und Tod können wir am heutigen Festtage nicht ganz abweisen; aber wir bleiben eben nicht bei ihnen stehen, sondern richten den Blick nach den Bergen, von denen die Hülfe kommt. — Wenn bei den alten Aegyptern die Freuden des Festes ihren höchsten Grad erreicht hatten, dann trug man, so wird uns erzählt, langsam und feierlich einen Todtenkopf herein, um den fröhlichen Gästen ein „memento mori!“ — „Denk an den Tod!“ zuzurufen. Man hielt solch ernste Gedanken nicht für ungeziemend und störend an einem fröhlichen Feste. Um so weniger kann es einen Christen in seiner Festfreude stören, wenn der Ernst der Gegenwart und Zukunft ihm vor die Augen gestellt wird; steht doch wie eine leuchtende Inschrift darüber: Der Herr ist mein Heil! —

Der Herr ist mein Heil! — Unser Kaiser hat sich wiederholt zu diesem Worte bekannt, sonderlich in den letzten Jahren. Wenn ein Mensch erst den Schlagbaum hinter sich hat, den Moses im 90. Psalm dem Lebenspfade gezogen hat, wenn er zwischen 70 und 80 dahin wandelt, dann richten sich Herzen und Augen häufiger als sonst wohl auf das selige Ziel der Wallfahrt, und die Gebete tönen gerne aus in die Worte des Knechtes Gottes: „Herr, ich warte auf dein Heil!“ — „Lasset uns eilen, denn die Schatten werden länger!“ — Gebe Gott, daß das Bekenntniß, vom Throne ausgehend, weithin zeuge durch unser ganzes deutsches Vaterland! —

Wie viel Wunden giebt's noch zu heilen, die der Krieg geschlagen! Nicht denke ich dabei nur an die vielen Heldensöhne, die draußen ruhen unter den Wällen der wiedergewonnenen Festungen oder auf offenem Plane, auf den Feldern der Ehre. Nein, die wiedergewonnenen altdeutschen Städte und Lande selber, die 200 Jahre lang ein geraubter Besitz der Fremden waren: sie liegen noch heute, nach 4 Jahren, wie schlummernd im Sarge, und es gilt, den deutschen Geist von neuem zu wecken. Aber Menschen wecken ihn nicht auf. Der Herr und der Geist Seines Mundes heißt allein den Todten auferstehen. Der Herr ist mein Heil! Auch im elsäßischen und lothringischen Volke muß von Ihm das Belebungswerk ausgehen; aus Seinem Munde muß das Wort ertönen: „Ich sage dir, stehe auf! und er muß dann das Kind unserer Mutter, der Germania, lebendig wieder geben. Hohe Zeit war es, daß die deutschen Söhne beim Blick auf den aufgehobenen Warnefinger im Elsaß, das Münster in Straßburg, ihrer Pflicht eingedenk, die gefesselte Braut mit dem Schwerte befreiten, sie, die hineingewoben ist in unsre schönsten Lieder, in den Traum der einstigen und wiedergekommenen Herrlichkeit des Reiches, — sie, des deutschen Volkes Schmerz und Sehnsucht.

Und tönen uns Sehnsuchtslieder
Herüber über den Strom:
Es ist der Bauherr, Brüder,
Er läutet in seinem Dom.
Er läutet wehmuthsschaurig,
Stimmt deutsches Herz so traurig;
Er läutet mit flammender Hand,
Er ruft sein Vaterland.

Solcher Ruf ist nicht unverstanden verhallt. Aber mit Blut ist um die entrissene Braut gekämpft; und alle die Wunden, die doch geschlagen werden mußten, sie sind noch nicht vernarbt. Aber der Herr ist mein Heil. So meint es auch ein edler Straßburger Sänger, wenn er Deutschland gemahnt, ob dem Widerstreben des bezwungenen Elsaß nicht zu zürnen, sondern die Sänftigung und Heilung des Landes und Volkes von der dauernden Einwirkung des deutschen Geistes und Gottes Gnade zu erwarten.

O Deutschland, Heldenfreier,
Du Recke, stolz und traut,
Du hast mit ehernen Armen
Erzwungen dir die Braut.

Statt liebestreuem Werben,
Den Schlag ins Angesicht.
Erwarte von blut'gen Lippen
Die süßen Küsse nicht.

Was frommt dir in den Armen
Die marmorkalte Braut,
Wenngleich aus deinen Augen
Sie Liebesgluth bethaut?

Du mußt zum Werben nehmen
Statt deinem Flammenschwert
Den höchsten Bund'sgenossen
Im Himmel und auf Erd.

Den laß sie freundlich grüßen,
Die todeswund noch liegt,
Und keine zu Seinen Füßen,
Bis Er die Braut besiegt.

Bis aus dem Gottesmunde tönt:
Mägdlein, stehe auf!
Und sie zu Seinem Auge
Genesend blickt hinauf.

Dann beug dich zu ihr nieder,
Schließ sie ans Herze traut
Und nimm aus Gottes Händen
Die auferstandene Braut! —

Ja, aus Gottes Hand. Der Herr ist mein Heil. So spreche Deutschland auch beim Blick auf die neuen Reichsglieder, die nur noch lose mit dem ganzen Staatsorganismus zusammenhängen. Es ist immer eine gar schwere Arbeit für einen Staat, solche widerstrebenden Elemente sich zu assimiliren, und mancher Staatskörper ist über solch schweren Proceß zu Grunde gegangen. Wir dürfen nach den jüngsten Erfahrungen vertrauen, daß auch diese innere, schwere Arbeit unseres Staates zu gutem Ziele führen werde. Wie man es dem Neuvorpommer und dem Oberlausitzer heute nicht mehr anmerkt, daß er 1815 nur ungern an Preußen sich anschloß, so wird auch die Zeit einst kommen, da die Bewohner von Lothringen und Elsaß mit uns in gleicher Liebe und Treue zum deutschen Lande und seinem Kaiser stehen werden. Der mehr und mehr schwindende Partikularismus in den 1866 erworbenen Provinzen ist uns wie ein vollgültiges Angeld auf das Größere, welches wir in dieser Beziehung erhoffen.

Die Assimilirung der widerstrebenden Glieder in den Gesammtorganismus geht ruhig und stetig weiter. Und manch junges Blut aus den neuen Landestheilen, das 3 Jahre lang des Königs Rock in der Hauptstadt trug, kommt mit vaterländischen Gefühlen wieder heim und weiß viel zu erzählen von deutscher Kriegskameradschaft, von deutscher Kriegerehre und deutschem Waffenruhm und von dem obersten Kriegsherrn selber, so daß den Alten darob auch das Herz warm wird in Liebe zu dem neuen großen Vaterlande und seinem Fürstenhause. —

Der Herr ist mein Heil. Deutschland steht dermalen auf der Höhe, von der ahnend das Wort gesungen ward:

„Vaterland, ich muß versinken
Hier in deiner Herrlichkeit."

„Aber leichter ist es, zur Höhe zu gelangen, als auf der Höhe sich halten. Dort finden sich auch die Scheidewege nach abwärts. Wie jedem einzelnen Menschen, so schlagen auch den Völkern Entscheidungsstunden. Es würde sich nicht geziemen, unsere heutige Festfreude zu verkümmern durch trübe Bilder und Schilderungen bedenklicher Zustände in unserm Volksleben; aber eben so wenig will es sich ziemen, ganz zu schweigen von dem Geiste der Zwietracht und dem Geiste der Zersetzung, der in gar Vielen sein unheimlich Wesen treibt und der um so gefährlicher ist, als er seine Waffen aus den Arsenalen der festgefügten Hierarchie bezieht. Es giebt da nur eine Festung, wo unser Blick Ruhe findet: „Der Herr ist mein Heil!" Ihm Alles befohlen! —

Es drängt auch im Volksleben Alles nach Entscheidung. „Erwählet euch heute, welchem ihr dienen wollt!" Dies Wort des Josua ist auch uns vorgelegt. Das Schicksal des Volkes, welches den Göttern jenseits des Stromes folgte, haben wir gesehen. Es ist schmählich gerichtet worden; und als zuletzt durch die selbstgewählten Flammen der hochgerühmten Stadt taghell die Nacht gelichtet ward, da stand's mit Flammenschrift geschrieben: „mene, mene, tekel!" — „Gewogen, gewogen und zu leicht gefunden!" — Es gilt, daß wir uns Solches zur Buße dienen lassen. Auch Deutschland gilt das Wort: „Schaue die Güte und den Ernst Gottes; den Ernst an denen, die gefallen sind, die Güte aber an dir, sofern du in der Güte bleibest; sonst wirst du auch abgehauen werden!" —

Lasset uns eilen; die Schatten werden länger! — Du deutsches Volk, dein Heil stehet allein bei dem Herrn! Darum gedenke des mahnenden Dichterwortes:

„Einmal müßt ihr ringen
Auch in ernster Geisterschlacht
Und den letzten Feind bezwingen,
Der im Innern drohend wacht.
Alte Sünden müssen sterben
In des Gottgesandten Fluth,
Und an einen selgen Erben
Fallen das entsühnte Gut.
Jeder ist dann reich an Ehren,
Reich an Demuth und an Macht;
So nur kann sich recht verklären
Unsers Kaisers heilge Pracht."

Massow. Zeglin.

Kinderstube und Kindergarten.

(Vom Rektor H. in M.)

Bei der allgemeinen Verbreitung und der noch immer wachsenden Zahl von sogenannten Kindergärten ist die Frage nach dem Gewinne oder dem Nachtheile, den dieselben für die physische und psychische Entwickelung und Bildung der Jugend haben, eine um so berechtigtere, als in dem Alter, in welchem die solche Anstalten besuchenden Kinder stehen, die Einwirkung in der bezeichneten doppelten Hinsicht eine oft für das ganze Leben entscheidende ist. Namentlich darf der Staat, der die Errichtung solcher Anstalten gestattet, über ihren Einfluß auf das heranwachsende Geschlecht nicht im Unklaren sein. Es ist darum gar nicht zu verwundern, daß er sie vom Anfange an im Auge gehabt und behalten hat. Da er kein Organ zu ihrer Inspection und auch nicht die Stellung zu ihnen hat, die ihn ohne Weiteres zu einer solchen berechtigte, so wendet er sich durch die betreffenden Behörden von Zeit zu Zeit an die Schulen, welche die Früchte dieser Gärten zunächst ernten und deren Werth am besten kennen lernen, mit der Aufforderung, auf Grund gemachter Erfahrungen sich gutachtlich über diese zu äußern. Die vor einigen Jahren veröffentlichten Urtheile einer großen Anzahl von Lehrern sprachen sich in ihrer Mehrzahl keineswegs zustimmend und empfehlend über die Erfolge der Kindergärten aus, soweit sie in der Schule in Betracht kommen und sich bemerkbar machen. Nach ihnen findet sich bei den Kindern, welche solche Anstalten vor ihrem Eintritte in die Schule besuchten, bei größerer Unruhe und geringerer Aufmerksamkeit ein weniger gleichmäßiger Fortschritt als bei den andern Kindern, welche Kindergärten nicht besucht haben. Es ist das allerdings eine auffallende, aber keineswegs unerklärliche Erscheinung. Man wird nicht irren, wenn man den Grund derselben in der Unbestimmtheit des Charakters dieser Anstalten hinsichtlich ihrer Thätigkeit und ihres Zweckes sucht. Es ist eben so schwer zu sagen, ob die Kinder in ihren Gärten lernen oder spielen, als genau zu bestimmen, ob die Gärtnerinnen unterrichten oder Spiele leiten. Für den Unterricht fehlt das Planmäßige, für das Spiel das Absichtslose, für jenen der Ernst, für dieses die schrankenlose kindliche Fröhlichkeit, für jenen die Anstrengung, für dieses das Mühelose, für jenen der Zweck, für dieses das Zufällige, für jenen ein bestimmtes Ergebniß, für dieses das scheinbar Resultatlose. Die Kindergärten selbst lehnen die Ehre ab, Präparanden-Anstalten für die Schulen sein und Vorstudien für diese treiben zu wollen. Sie würden dann auch als Vorschule dem allgemeinen Schulorganismus einverleibt werden und nach ihrer Stellung in diesem ihre bestimmte Aufgabe erhalten müssen. Die Kindergärten wollen nach ihrer eignen Erklärung Kinderstuben seine, in welcher die Gärtnerinnen die Kinder in ähnlicher Weise beschäftigen, wie diese von gebildeten Müttern daheim beschäftigt werden. Es fragt sich nun, ob die Nothwendigkeit, künstliche Kinderstuben außerhalb des Hauses zu errichten, vorhanden ist, und ob dieselben die natürlichen Kinderstuben zu ersetzen im Stande sind. Zur Beantwortung dieser Fragen ist es nothwendig, zuvor das Verhältniß zwischen Mutter und Kind nach seiner Natur und seinem Einflusse etwas näher ins Auge zu fassen.

Hilflos, wie kein anderes Geschöpf, wird das Kind bei seiner Geburt in den Schooß und an das Herz der Mutter gelegt, unfähig, etwas zu seiner Er-

haltung thun zu können. Ganz auf die Mutter angewiesen, hängen Auge und Ohr an der Lippe der Mutter. Das innige Anschauen der Mutter verräth nicht bloß die Hilfsbedürftigkeit und das Hilfesuchen, sondern zugleich auch die innige geistige Verbindung zwischen beiden. Auf dieser Verbindung des Kindes mit der Mutter beruht zugleich auch die größte Empfänglichkeit der Kindesseele für die Einwirkung derselben. Für diese Empfänglichkeit hat die Mutter durch die Liebe das beste Verständniß und zu der Einwirkung in dieser die größte Macht. Mit weiser und väterlicher Sorgfalt hat Gott die Regungen in der Seele des Kindes mit denen im Herzen der Mutter so innig verwebt und verbunden, daß jeder Schmerzenslaut des Kindes und jeder Ausdruck der Freude in dem treuen Herzen der Mutter wiederhallt und auf dem Antlitze derselben sich abspiegelt. So ist denn von Gott das Verhältniß hergestellt, wie es für die Erziehung nothwendig ist, indem es dem Kinde die Bedürftigkeit und Empfänglichkeit für die Einwirkungen und der Mutter in der Liebe das Verständniß und die Macht zu denselben gegeben hat.

Der in der Hülle des Samenkornes eingeschlossene Keim enthält alle Theile der Pflanze, zu der er sich entwickeln soll, als Anlagen und zugleich den Trieb zu ihrer Entwickelung. Gleichwohl bedarf er des befruchtenden Regens und des belebenden Strahles der Sonne zu seiner Entwickelung und der frischen, freien Luft zu seinem Wachsthume und Gedeihen. Das sind Bedingungen, von deren Erfüllung die Entwickelung des Keimes zur Erreichung seiner Bestimmung abhängt. Ohne diese Einflüsse und Einwirkungen von Außen würde der Keim trotz des ihm innewohnenden Triebes, sich zu entwickeln und zu wachsen, dennoch verkommen und verkümmern. Nach den Bestimmungen Gottes sorgt Mutter Natur dafür, daß Regen und Sonnenschein zur rechten Zeit ihm nicht fehlen.

In dem Samenkorne haben wir das Bild des Kindes, in der Natur das der Mutter vor uns.

Zur Entwickelung der Anlagen, mit welchen das Kind in der Idee als Ebenbild Gottes ausgestattet ist, bedarf dasselbe eben so der äußeren Einwirkung, wie der Keim des Samenkorns zu seiner Entfaltung. Sie sind ebenfalls angelegte Keime, die sich zu Kräften und Vermögen stetig und harmonisch entwickeln sollen. Mit den Anlagen ist dem Kinde die Fähigkeit oder Möglichkeit zu seiner Entwickelung gegeben, die aber trotz des in ihnen liegenden Triebes nicht erfolgen würde, wenn nicht Hilfe von außerhalb hinzu käme. Diese Hilfe besteht in der Einwirkung auf die Anlagen in der Absicht, um durch Anreizung und Anregung, Pflege und Wartung ihre Entwickelung und Ausbildung zu veranlassen. Diese Einwirkung auf die Entwickelung der Anlagen und deren Unterstützung oder die Erziehung fällt zunächst der Mutter zu, und zwar sind es zuerst die körperlichen Anlagen, denen sie die größte Aufmerksamkeit und Sorge zuzuwenden hat.

Daß in einem gesunden Leibe eine gesunde Seele wohnt, kann im Allgemeinen als das Ziel der Erziehung betrachtet werden. Der Leib ist das Organ der Seele. Beide stehen mit einander in Wechselwirkung. Der Zustand unseres Leibes ist die Bedingung von des Lebens Freude und Schmerz, von unserem Vorhaben und Vornehmen, unserem Wirken und Schaffen. Von der physischen Erziehung hängt die intellectuelle und moralische hauptsächlich mit ab. Nur der gesunde und kräftige Mensch ist eines starken und freien Willens mächtig; dem schwachen fehlt die Energie zu seiner Selbstbestimmung und die zur

Ausführung von Entschlüssen nöthige Thatkraft. Wie würde es nun um die Menschheit stehen, wenn Gott dem Kinde nicht eine Mutter mit ihrer liebenden Sorge an die Wiege gestellt hätte, deren Auge und Ohr jeden Athemzug belauscht und jede Bewegung überwacht, in deren Armen das hilflose Kind Schutz und an deren Hand es Sicherheit findet, die nicht ermüdet, die vielen Bedürfnisse des noch bewußtlosen Kindes zu errathen und zu befriedigen, die sich selbst vergißt, wenn es gilt, das kranke Kind zu warten und zu pflegen, und sich selbst zum Opfer giebt und den Tod nicht scheut, um dieses vom Tode zu erretten! Weil in der körperlichen Gesundheit eine wesentliche Bedingung seines künftigen Glückes ruhet, darum hat Gott die Mutter zur Pflege, Wartung und Unterstützung des Kindes mit der dazu nöthigen Geduld und Selbstverleugnung, mit der aufopfernden Liebe und Hingabe ausgerüstet.

Die Mutter würde aber in dem Kinde mit dem bloß leiblichen Leben der Erde ein recht unglückliches Geschöpf geben, wenn sie ihm nicht zugleich auch das Leben der Seele gebe.

Welch ein schöner und erhabener Beruf, die schlafende Seele des Kindes zum Leben zu erwecken, den Schleier der Bewußtlosigkeit hinwegzuziehen, damit sie zum Bewußtsein erwache, und der zum Leben und Bewußtsein erwachten Seele, welche ihren Gott sucht, dazu verhelfen, daß sie ihn finde! Das eben ist das heilige Geschäft der Mutter. Die ersten Eindrücke, welche das Leben der Seele zu seiner Entwickelung anregen, erhält diese durch die Liebe, die in der Mutter dem Kinde in Person als Erzieherin an die Seite gestellt ist. Die Stimme der Mutterliebe ist der erste Ton, der durch das Ohr des Kindes die schlafende Seele weckt, ihr Blick der erste Strahl, der lebenerweckend durch das Auge in die Kindesseele fällt, ihre Zärtlichkeit die erste Freude und Wonne, welche das Kindesherz empfindet. Die Mutter vermittelt die ersten Eindrücke der sichtbaren Welt auf die Entwickelung der Keime in der Seele des Kindes; sie vermittelt aber auch die Einwirkungen der unsichtbaren Welt auf dieselben und giebt ihnen dadurch, wie die Sonne dem hervorsprießenden Keime des Samenkornes, eine Richtung nach oben. Sie sorgt dafür, daß durch Anschauungen der Kreis der Vorstellungen nach zwei Seiten hin sich immer mehr erweitert. So macht sie das Kind nicht nur mit der Erde, sondern auch mit dem Himmel bekannt. Sie lehrt es sprechen, aber auch beten; sie reicht ihm leibliche, aber auch geistliche Nahrung. Nicht bloß für die Erde, sondern auch für das Reich Gottes erzieht die Mutter das Kind. Aus dem Menschenkinde ein Kind Gottes zu machen, betrachtet sie als ihre erhabene Aufgabe.

Bei der innigen Verbindung zwischen Mutter und Kinde sind deren erziehlichen Einwirkungen und persönlichen Eindrücke auf die empfängliche Kindesseele besonders tief gehende, für das ganze Leben nachhaltige und für dieses oft entscheidende. Wie viele sind durch das Andenken an eine fromme Mutter vor Sünden bewahrt worden! Wie Viele haben noch in spätem Alter die Gebete und Ermahnungen frommer Mütter im Herzen gefunden und haben sie dafür gesegnet! Von dem mütterlichen Einflusse auf die Geistesentwickelung und Geistesrichtung der Kinder haben in dankbarer Erinnerung an ihre Mütter jene Männer öffentlich gezeugt, welche durch ihre Stellung und ihr segensreiches Wirken Wohlthäter ihres Volkes geworden sind. Deshalb verlangen wir aber auch, daß bei der Erziehung und Bildung des weiblichen Ge-

schlechts auf den mütterlichen Beruf in erster Linie Rücksicht genommen werden soll.

Kann und darf denn nun ein solches Verhältniß zwischen Mutter und Kinde zeitweise aufgehoben und die Einwirkung jener auf dieses den größten Theil des Tages unterbrochen werden? Ohne die dringendste Noth sicher nicht. Diese ist allerdings vorhanden in den Kreisen, in welchen die Mutter genöthigt ist, mit dem Vater gemeinschaftlich durch Arbeit das tägliche Brod zu verdienen. Diese Nothwendigkeit entzieht die Mutter gegen ihren Willen ihren Kindern und macht ihr die Erfüllung ihrer Pflichten gegen diese unmöglich. Daß in solchen Fällen der bedrängten Mutterliebe die christliche Liebe zu Hilfe kommt und ihr die Sorge für die Kinder in der Zeit, in der sie nicht für sie sorgen kann, abnimmt und die Hilflosen in besondern Anstalten vor Schaden zu bewahren sucht, ist ein christliches Liebeswerk wie die christliche Armen- und Krankenpflege, das wie diese als solches Anerkennung und Dank verdient. Es fehlt aber auch in den wohlhabenderen Ständen an Fällen nicht, welche den Müttern die Erfüllung ihrer Mutterpflichten nicht gestatten und sie nöthigen, die Ausübung derselben gegen ihren Willen anderen Personen zu übertragen. Daß sie dann ihre Kinder einer für den Beruf der Kindererziehung gebildeten Kindergärtnerin übergeben, wird Niemand mißbilligen. Dabei bleiben aber Kinderbewahranstalten und Kindergärten immer nur ein Nothbehelf. Mütter, welche ihre Kinder solchen Anstalten ohne dringende Noth übergeben, vielleicht nur aus Bequemlichkeit oder Vergnügungssucht, handeln gegen deutsche Sitte, verletzen ihre heiligsten Pflichten und laden eine große Verantwortlichkeit auf sich. Denn das steht fest, daß die künstlich eingerichteten Kinderstuben die natürlichen Kinderstuben nicht zu ersetzen vermögen.

Sie können es nicht, weil auch die tüchtigste Kindergärtnerin die Mutter nicht ersetzen kann und weil bei der großen Zahl von Kindern sich nicht eine Kinderstube mit ihrer unbeschränkten Kinderfröhlichkeit und mit ihren absichts- und zwecklosen Kinderspielen herstellen läßt. Die Beschäftigung einer großen Zahl von Kindern macht eine schulmäßige Behandlung nothwendig, wobei auf die Eigenthümlichkeit des einzelnen Kindes nicht die nöthige Rücksicht genommen werden kann. Das ist aber gerade die Hauptsache bei der ersten Erziehung des Kindes, daß bei seiner Entwickelung seine Eigenthümlichkeit erkannt und das Kind bei der erziehlichen Einwirkung dieser gemäß behandelt wird. Das vermag die Kindergärtnerin nicht, wohl aber die Mutter. Am allerwenigsten können aber Kindergärten Anspruch machen, an die Stelle der Kinderstüben des Hauses treten zu wollen, so lange sie die Belebung und Pflege des Keimes zur Religiosität, was die angelegentlichste Sorge der christlichen Mutter ist, von ihrer Sorge ausschließen. Wir haben früher einer Christbescherung in einer Kinderbewahranstalt beigewohnt. Erwartungsvoll war die Schaar der Kleinen mit ihrer Lehrerin, den Eltern und den Mitgliedern des Vorstandes versammelt. Die Feier begann mit dem erhebenden und das Herz mit Weihnachtsfreude erfüllenden Gesange: „O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit!“ Hierauf fragte die Lehrerin in der kindlichsten Weise die Geburtsgeschichte unseres Heilandes ab, woran sich dann wieder der Gesang eines kindlichen Weihnachtsliedes anschloß. Unter dem Gesange des letzten Verses setzte sich die Schaar in einem geordneten Zuge nach dem Nebenzimmer in Bewegung, in welchem ein

großer Christbaum brannte, unter dem die von christlicher Liebe gespendeten sehr reichlichen Weihnachtsgaben ausgebreitet waren. Wir haben Thränen in den Augen der Anwesenden gesehen und in unseren eigenen Augen gefühlt und die Worte gehört: „Das ist unsere schönste Weihnachtsfreude!" Warum verschließt denn die kalte Nüchternheit der Kindergärten dieser Freude den Eingang, die für die Kindheit die schönste und in ihrem Eindrucke eine so tief wirkende ist, daß sie ihren lieblichen Schein über das ganze Leben verbreitet?

Wir sind zur Darlegung unserer Ansicht über Kindergärten veranlaßt worden durch einen von E. W. K. gehaltenen „Vortrag über Kinderstube und Kindergarten", der in der „Nat. Ztg." zum Abdrucke gekommen ist und den wir nachstehend zur Kenntniß der Leser unseres Blattes bringen. Wir erlauben uns nur noch das Eine zu bemerken, daß wir der am Schlusse dargelegten Ansicht, es werde bei der Entwickelung des Kindes zunächst der Wille in Bewegung gesetzt, zustimmen, insofern unter dem Willen das Begehren oder das sinnliche Wollen, welches durch das sinnliche Bedürfniß hervorgerufen wird, zu verstehen ist, mit dem aber gleichzeitig das Kennen, Wissen und Erkennen durch Vermittelung der Mutter Hand in Hand geht. Die Erziehung hat selbstverständlich hierauf Rücksicht zu nehmen, wie sie dann auf einer weiteren Stufe die Erkenntniß zu erweitern und zu cultiviren hat, von deren Quantität, hauptsächlich aber *Qualität* die Beschaffenheit des Willens abhängt. Die fortschreitende Erkenntniß, zu welcher der spätere Unterricht führt, hat keinen anderen Zwecke, als das ursprünglich sinnliche Wollen in ein edleres zu verwandeln und zu verklären. Von dem Unterrichte, der durch seinen *Stoff*, hauptsächlich aber durch *die Art und Weise*, wie er zur Erweiterung und Kultivirung der Erkenntniß führt, *veredelnd auf die Gesinnung und den Willen* wirkt, sagt man mit Recht, daß es ein *erziehender* Unterricht sei. Daß der Unterricht eine erziehliche Wirkung hervorzubringen vermöchte, *ohne zu einer klaren und tiefen Erkenntniß der religiösen Wahrheiten zu führen*, hat *trotz mancher theoretischen Behauptungen die geschichtliche Erfahrung vollständig widerlegt.*

Der erwähnte Vortrag lautet:

„Seitdem die Schule mit dem elterlichen Hause sich in die Arbeit der Erziehung theilt, hat sie den theoretischen Theil derselben, die geistige Bildung, die Ausbildung des Willens und der wissenschaftlichen Befähigung an sich genommen; sie bildet durch Unterricht und Belehrung. Zu einem Uebrigen — namentlich der körperlichen Ausbildung, der Uebung und Anwendung der Muskelkraft ꝛc. hat die Praxis in der Schulstube und zwischen ihren Sitzbänken weder Ort noch Gelegenheit; ja ihre Disciplin ist viel mehr bekannt und anerkannt dafür — bei den Müttern freilich mehr, als bei den Aerzten, daß sie die Gliederfertigkeit und Beweglichkeit ihrer Zöglinge von vornherein stille stellt, und deren Aeußerungen, auch die unschuldigsten, als Ungebühr bestraft.

Wenn nun, nachdem diese Theilung längst geschehen, unser Kindergarten neuesten Datums zwischen Haus und Schule nicht als Zwittergeburt, die keins von beiden, figuriren soll, was bleibt ihm Anderes übrig, als dem Elternhause noch einen Theil seiner Obliegenheit abzunehmen und sich mit ihm über diesen Antheil an der Erziehung des Kindes *vor* seinem schulfähigen und schulpflichtigen Alter auseinander zu setzen? — Nicht als Ergänzung, wie die Schule,

sondern als eine Fortsetzung der häuslichen Kinderpflege, als eine Erweiterung der Kinderstube!

Nun lernt bekanntlich, was es in der Kinderstube zu lernen hat, das Kind, hantiren, laufen, sprechen ꝛc. eben dadurch, daß es spricht, hantirt und läuft; lernt seine Muttersprache ohne Logik und Grammatik, lernt Fuß und Hand und Finger rühren — alles einzig und allein auf dem faktischen und praktischen Wege des Versuchs aus eigener Vernunft und aus ureigener Bewegung. — Und anders, will ich meinen, soll und darf auch der Kindergarten nicht lernen lassen!

Der Lehrer hat somit, als solcher, in unserm Garten nichts auszurichten, so wenig, wie seine Methode darauf eingerichtet ist, das Kind aus der Wiege zu locken, und ist dies vermuthlich auch der Grund, warum in Lehrerkreisen die Geneigtheit, sich mit der Führung und Förderung der Kindergärten zu befassen, nicht gar zu groß ist, weil es ihnen darin nicht geheuer, wie dem Gerber etwa, wenn er auf freier Flur die Heerde hüten sollte, welche ihm die Haut, die er gerbt, auf lebendigem Leibe trägt. — Doch Scherz bei Seite!

Ich glaube mit dieser Unterscheidung zwischen Schule und Kindergarten mich mit Fröbel auf Pestalozzi'schem Grund und Boden ganz in Uebereinstimmung zu befinden, wiewohl ich meine Kenntniß nur einer flüchtigen Bekanntschaft mit ihm selbst, und was ich sonst davon weiß, unserm Vereine zu danken habe, wie ihm Berlin seine Kindergärten verdankt. Der Unterschied ist ein principieller und muß es entschuldigen, wenn ich vielleicht unnöthigerweise auf einige verdächtige Anzeichen hin, die Besorgniß nicht los werden kann, man könnte — denn der Reiz und die Gefahr der Versuchung liegen nahe genug — im weiteren Verlauf des Unternehmens von dem praktischen, durch die Kinderstube vorgezeichneten Wege des Lernenlassens in das ausgefahrene Geleise des Lehrens einlenken, und in den Garten eine Schule hineinbauen, wo die Aepfel am Baume der Erkenntniß zu hoch hängen, um unsere kleinen Adamskinder für den vorzeitigen Verlust ihres Paradieses zu entschädigen.

Offenbar theilt das königliche Schulkollegium der Provinz Brandenburg meine Besorgniß, wenn es sich bei den Lehrern und Schulvorständen hiesigen Ortes erkundigt: „Ob bei ihren kleinen, aus den Kindergärten kommenden Schülern die Unterweisung derselben deren Befähigung für den Schulunterricht und die Schulerziehung gesteigert habe, oder dieselbe durch zu frühe und zu andauernde Anspannung der geistigen Kräfte geschwächt erscheint." Nur fürchte ich, daß die Fragestellung leicht zu einer schiefen Antwort führen könnte, falls die Gefragten sich gemüßigt sehen sollten, nach dem Maßstab ihrer Profession den Kindergarten als eine „Präparanden-Schule" zu beurtheilen. Dagegen würde seine pädagogische Selbstständigkeit feierlichst Bewahrung einzulegen haben.

Sei dem jedoch, wie ihm sei! Was ein solches Vorurtheil auf sich haben kann, beweist jenes fabelhafte Ministerial-Verbot, das seiner Zeit im Staate der preußischen Intelligenz den Kindergarten in Acht und Bann gethan hat: buchstäblich „als einen Theil des Fröbel'schen socialistischen Systems, das auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet ist." — Bis dahin hatten unsere specifisch Frommen und Gottesfürchtigen im Lande den Atheismus wohl in den Hörsälen der Philosophie und den Hochschulen der Wissenschaft gewittert, und ihre Schuljugend bei Zeiten mit Katechismus und Gesangbuch dagegen zu verwahren gesucht. Daß sie aber darauf verfallen konnten, dem vermeintlich Fröbel'schen Atheismus bis in seinen Kindergarten nachzuspüren, einem Mon-

strum von socialistisch-atheistischem Kindergarten! — der sich systematisch darauf verlege, aus harmlosen Kleinkinderherzen den lieben Gott — wie soll ich sagen? — heraus zu doziren, das läßt sich in der That nur daraus erklären, daß der Pädagoge Fröbel es natürlich von der Hand weisen mußte, sich mit ihnen auf das ebenso verkehrte Gegentheil einzulassen und den lieben Gott in das Kinderherz hinein zu doziren. Denn das Kurze und Wahre an der Sache ist, wie gesagt: daß im Kindergarten überhaupt nicht, gar nicht — weder heraus noch hinein dozirt, weder gepredigt noch geschulmeistert wird.

Was denn?

Womit hat es der Kindergarten ja zu thun — und womit nicht?

Ich meine: nicht mit dem Erkenntnißvermögen, dem Wissen, sondern mit dem Begehrungsvermögen, dem Willen.

„Wissen“ und „Wollen“ sind die beiden Seelenkräfte, die zusammen den ganzen, der Pädagogik anheimfallenden Menschen ausmachen, und in die sich Schule und Kindergarten theilen, also: daß jene das Wollen voraussetzt, wenn sie das Wissen, dieser das Wissen, wenn er das Wollen kultivirt. — Wobei ich jedoch das Bedenken nicht unterdrücken will, das bei dieser Trennung des Zusammengehörigen insbesondere — den Kindergarten trifft.

Die Schule mag immerhin den Willen gut und gern voraussetzen; sie setzt ihn eben in und mit der Schulfähigkeit voraus, und wenn, wie ich sie verstehe, Kinderstube und Kindergarten beiderseits ihre Schuldigkeit gethan haben, mag sie es ihnen danken oder nicht, so wird ihre Voraussetzung auch auf gutem Grunde ruhen. Aber mit welchem Recht die Pädagogik des Kindergartens das Wissen zu einer bloßen Voraussetzung machen und in ihrem Verlauf unberücksichtigt gleichsam nur so nebenher laufen lassen mag, das ist eine andere Frage, die ich mir mit Ihrer Erlaubniß für ein andermal zu beantworten vorbehalte. Bis dahin verzichtet mein Vortrag auf eine Vollständigkeit, die hier nicht hergehört, und läßt sich bis auf Weiteres den Vorwurf der Einseitigkeit gefallen, wenn ihm nur zugestanden wird, daß er die Hauptseite im Auge hat.

Und damit lassen Sie uns denn zunächst — in die Kinderstube treten, die uns den Weg in ihren Garten weisen muß!

Wir finden hier das Kind in und vor der Wiege aus sich entwickelnd nach zwei mit einander gleichlaufenden Richtungen des Wachsthums: des körperlichen, das der Arzt zu überwachen, und des Willens in seiner Herrschaft über den wachsenden Körper, bei dem die Pädagogik ihr Pflegeamt wahrzunehmen hat.

Bemerken Sie gefälligst — erstens: daß dieser erste Anfang aller Pädagogik von Kindesbeinen an ein durchaus praktischer ist, nicht dem Wissen, sondern dem Willen behülflich, — ich kann das nicht oft genug wiederholen! — und zweitens: dem Willen behülflich in bestimmter Beziehung auf die körperlichen Organe, die ihm zu Werkzeugen seiner Wirksamkeit dienen müssen. So wenig kommt das Wissens hierbei ins Spiel, das dieser erste Anfang aller Willens-Regung und Bewegung ein völlig unbewußter ist, von dem aus eigenem Wissen Niemand zu singen und zu sagen weiß.

Nun ist unter allen Thiergeburten das neugeborene Menschenkind, der Herr der Schöpfung, das unbeholfenste Geschöpf; so langsam lernt es auch sich selbst gebrauchen. Es liegt noch in den Windeln, wenn sich das Füllen schon auf seinen vier Beinen im Grase tummelt. Die Augen sehen nicht, die Ohren hören nicht; die Händchen greifen, ohne zu fassen, die zappelnden Beinchen tragen

es nicht und bringen es nicht von der Stelle. Sein einziges Wollen und Begehren ist nach der Mutterbrust. Mit der übrigen Außenwelt steht es nur durch den Sinn der Berührung in Rapport, durch das Gefühl, das ihm den ersten Schrei entlockt rc. — In diesem Zustande hat die Pädagogik an der Wiege einstweilen nur das Zusehen, der verständigen Mutterliebe die Sorge überlassend, mit welcher sie gegen jede Störung von außen das Heiligthum des ersten Erwachens einer Menschenseele umgiebt.

Der erste Dienst, zu dem gleichsam das Kind selbst unsere Pädagogik herausfordert, ist der, daß sie der greifenden Hand zu fassen gebe. Denn von allen Gliedern ist gerade dieses Organ der Wirksamkeit des Menschen, in erster und letzter Instanz — das, womit er das Größte wie das Kleinste vollbringt, — die Hand, auch das Organ, das sich als die erste pädagogisch bestimmbare Willensäußerung des Kindes zu regen beginnt, der erste unmittelbare Ausdruck seines Begehrens. Das bloße Greifen ins Leere bildet nicht und befriedigt nicht; dazu bedarf es eines greifbaren Gegenstandes, zunächst eines solchen, der sich bequem fassen und umspannen und festhalten läßt. Wir geben ihm den Ball in die Hand, die Kugel, mit der sich im Fortschreiten von den ersten einfachsten Funktionen des Nehmens und Gebens, die mannigfaltigsten Uebungen im Rollen, Werfen, Fangen, im Zielen rc. herstellen und steigern lassen. Wir lassen ihm nach und nach — um, wenn nicht gut, es kurz zu sagen — die ganze Folge der normalen Körperformen durch die Hände gehen — in greifbarer Gestalt, und deren Handhabung Arm und Hand bis in die fühlenden Fingerspitzen geschickt, d. h. dem Willen dienstbar zu machen.

Weiter! Denn inzwischen hat sich, der pädagogischen Fürsorge bedürftig, ein zweiter Willensakt eingestellt, der das Kind vom Arm der Wärterin zur Selbstständigkeit auf eigenen Füßen emanzipirt. Zum „haben“ was man ihm in die Hände giebt, in unmittelbarer Berührung, gesellt sich das „habenwollen“, das Begehren in die Ferne. Es langt darnach über den Arm hinaus, der es trägt und legt sich über so weit es kann, und die Füßchen regen sich, als gingen sie: ein Wink für die Wärterin, es versuchsweise auf die Füße zu stellen und sich selbst seinen Willen thun zu lassen. — Zu lehren, daß ich wüßte, giebt es auch dabei nicht, aber desto mehr zu thun: zu gängeln und den Gang auf Tritt und Schritt zu überwachen, zu mäßigen und das Gleichgewicht wieder herzustellen, wo der Wille die Kraft überholt, damit nicht dem nachmaligen Turn- und Tanzmeister gut und gerade zu machen bleibe, was die Kinderstube am grünen Holze verpfuscht und verabsäumt hat. Schon hier bei dieser Adelserhöhung und Erhebung des Menschgeborenen über die Thiergeburt beginnt, je nach der Haltung des Körpers und der Beherrschung derselben, in den Kinderschuhen jener aristokratische Unterschied unter den Menschen selbst, den Mancher für angeboren halten möchte.

Daneben darf nicht unbemerkt bleiben eine organische Entwickelung, die sich ganz in der Stille macht und sich deshalb der besonderen Wahrnehmung und Wartung entzieht, ja die wir selbst stillschweigend schon vorausgesetzt haben: wodurch der Willens- und Wirkungskreis des Kindes über die Grenze der unmittelbaren Berührung hinaus, sein Gefühlskreis — sich zum Gesichtskreis erweitert, und das Auge, das bisher gleichgültig starrende oder verschwimmende, gleichsam in die Ferne fühlend, blicken und erblicken lernt. Aber ich wüßte auch nicht, was eine besondere Wartung dafür zu thun hätte, als auf dies und das

aufmerksam zu machen, was unsere Wärterinnen ja ohnehin fleißig zu thun pflegen, und leicht zu fleißig, so daß vor lauter Sehensollen das Sehenwollen nicht zu Kräften kommt. — Bei diesem geheimnißvollen Proceß, mit welchem dem Auge des Kindes in unendlich mannigfaltiger, kaleidoskopisch wechselnder Gestaltung die Außenwelt zum Bilde und im Bilde gegenständlich wird, dürfte es vielmehr die pädagogische Aufgabe sein, ihm die Zerstreuung möglichst zu ersparen und es bis zur Sättigung an den Gegenständen haften zu lassen, die es erfaßt und an denen insbesondere sein Wille sich zu bethätigen — zu bilden, nicht blos zu bildern hat.

Endlich der dritte Akt, der sich nach dem ersten und mit dem zweiten bald früher, bald später einstellt, der bedeutsamste, ist der, durch welchen das Kind seiner Sprachorgane mächtig wird: das „Sprechen- und Sprachelernen". — Was auch zu diesem Lernen ihrerseits die Pädagogik beizutragen haben mag, wie wenig oder viel, wenigstens mit dem ABC, der Fibel und der Grammatik des Sprachlehrers braucht sie sich deshalb nicht in Unkosten zu setzen. Dieselbe Wärterin, die ihm Hand und Fuß besorgt, ist auch — und je reiner und richtiger sie spricht, um so besser — befähigt und befugt, ihm zum Sprechen und zu seiner Muttersprache zu verhelfen. Wie sie den Ball seiner greifenden Hand zu fassen giebt, wie sie ihm die Hand bietet, an der es sich zum Gebrauch seiner Füße erhebt, und den Finger, bis sein Auge selbst die Führung übernimmt, eben so und nicht anders bringt sie ihm das Wort entgegen, das Lippen und Zunge löst.

Wie an den beiden ersten Willensakten das Auge, ist an diesem das Ohr, das zwischen Wort und Antwort vermittelnde, betheiligt. Es ist der Gesang der Wärterin, der das Sprachgehör weckt, der in der athmenden Brust des Kindes unmittelbar seinen Anklang und in den Naturlauten der Lust und Unlust seinen Wiederklang findet: die Musik der Sprache, der vokalisirenden Menschenstimme, die instrumentale geht in dieser Beziehung fürs erste wirkungslos an seinem Ohr vorüber, und vor zudringlich betäubender muß man es ohnehin, wie das Auge vor blendendem Licht, bewahren. — Unsere Kindermuhmen wissen das schon; sie mäßigen ihre Stimme, und ihre einfachen kunstlosen Melodieen schmiegen sich der Fassungskraft des Ohres, wie der Ball den Händchen, an. Auch haben unsere Poeten manch sinniges Lied gedichtet, das uns ergötzt, wenn es uns an die Wiege unserer Kindheit zurückversetzt; aber für das Kind in der Wiege hätte es dergleichen nicht bedurft. Auch dafür sorgen und haben von Alters her unsere Kindermuhmen gesorgt. Ihr „Schlafe, Kindchen, schlafe!" — ihr „Backe, backe Kuchen &c.", wozu die flachen Händchen gegeneinander den Takt schlagen, — diese und andere ihrer Art und Kunst sind gerade sinnreich genug, um dem Kindesohr zu genügen.

Ich komme zum Schluß; denn in diesen drei Momenten der Entwickelung, die ich unterscheide, insofern sie das Kind in den Besitz seiner Hände, Füße und Sprachwerkzeuge setzen und damit zugleich Ohr und Auge in entsprechender Weise seinen Willen dienstfertig machen, ist, soweit sie uns hier angeht, die ganze Pädagogik der Kinderstube beschlossen. — Will man sie eine „gymnastische" nennen, so habe ich nichts dagegen; nur daß man dabei nicht an eine Schulgymnastik denke, die auf dem Turnplatze ihr Geschäft erst dann beginnt, wenn unsere elementare, ur- und erzgymnastische das Ihrige gethan und den thätigen Menschen im Kinde richtig herausgebracht hat.

Und eine andere Aufgabe, als diese, meine ich, hat auch der Kindergarten nicht, die Uebungen der Kinderstube zur Erzielung normaler Sinnen- und Gliederfertikeit und des Willens zu ihrer zweckmäßigen Verwendung fortsetzend, erweiternd, vervollständigend, im ganzen Umfange der Fröbelschen Spielgaben und seiner Arbeits- und Bewegungsspiele mit Sang und Klang, die ich als bekannt voraussetzen kann. Abgesehen, wie gesagt, von aller geistigen Entwickelung, die sich dabei mit vollziehen mag und von jedweder Schulung des kindlichen Wissens, das wir, um reinen Tisch zu behalten, als ein Nebenprodukt, unbeabsichtigt, bei Seite lassen.*)

Dagegen finde ich, wenn auch bei gleicher Aufgabe, dennoch einen Unterschied, nur einen, aber einen wesentlichen, darin: daß in der Kinderstube die Initiative von dem Willen des Kindes, im Kindergarten von der Gärtnerin ausgeht.

Die Wärterin — Sie gestatten mir, wie bisher, diesen, das ganze Personal der Kinderstube bezeichnenden Namen auch für die Folge beizubehalten, selbstverständlich mit dem Vorbehalt, daß in erster Linie darunter die „Mutter" zu verstehen ist — die „Wärterin", sage ich, muß eben, wie ihr Name lautet, „warten" gelernt haben in beiderlei Sinn des Wortes, um jederzeit mit ihrer Hilfe dem hilfsbedürftigen Willen entgegen zu kommen. Je besser sie sich darauf versteht, um so leichter und inniger entsteht aus dieser einseitigen unwillkürlichen eine gegenseitige „Willfährigkeit", in die sich beide, Kind und Wärterin mit einander einleben, so daß sogar etwaige Differenzen, dem Eigen- oder Widerwillen gegenüber — oder wenn Gefahr im Verzug, ein zwingendes Machtgebot — und meinetwegen auch die handgreifliche Dazwischenkunft unvermeidlich machen, in dieser Intimität ihre friedliche Lösung finden.

Anders die „Kindergärtnerin". — Ihre Zöglinge kommen ihr, der Fremden, aus fremder Pflege zu: aus der Einzelpflege, so viele es ihrer sind, der

---

*) Als „Nebenprodukt" d. h. nach seiner Entstehung, nicht seinem Werthe nach! — wie es denn überhaupt unserer Pädagogik beschieden ist, wenn alles mit rechten Dingen zugeht, daß zu dem Guten, was sie schafft, das Bessere und Beste sich von selbst machen muß. Ist ja das der süßeste, feurigste, edelste Most, der ungepreßt aus der reifenden Traube quillt!

Und eben so, um zur Erläuterung die Gegenprobe zu machen, verhält es sich, nur umgekehrt, mit der Schulpädagogik, die nach unserer Unterscheidung, das Wissen zum Gegenstand und das Wollen zur Voraussetzung hat. — Daß, wo diese Voraussetzung fehl- oder gar in ihr Gegentheil umschlägt, die direkte Einwirkung der Schule auf den Willen, die sogenannte „disziplinarische", nicht ihre stärkste Seite, ist ja unter uns ein offenes Geheimniß. Sie behilft sich zur Noth mit den bekannten problematischen Palliativmitteln, und sind diese erschöpft, so relegirt sie, den Unverbesserlichen seinem Schicksal überlassend. Wer will ihr daraus einen Vorwurf machen? Sie hat den Schlüssel — nicht um Holz zu spalten und mit der Axt die Thür zu öffnen! — Und dennoch erwachsen ihr andrerseits aus ihren wissenschaftlichen Lehrzielen, aus der methodischen Erweiterung der Kenntnisse, der Folgerichtigkeit des Denkens, der Erkenntniß des Wesentlichen und Wahren, gerade die reinsten und edelsten Motive der Willensbestimmung und der Characterbildung; dies jedoch nur unter der Bedingung, daß sie sich auf ihrem idealen Berufe im Dienste der Wissenschaft zu bescheiden wisse und es der auf Kenntniß und Einsicht beruhenden Ueberzeugung und dem eigenen Urtheil überlasse, dem Willen Weg und Ziele zu weisen. Je mehr unsere Schulen in den offenen und offiziellen Kampf der gegenwärtigen Parteiung mit hinein gezerrt werden, um so mehr haben sie Ursache, daß Goethe'sche: „Man merkt die Absicht und man wird — verstimmt" zu beherzigen, und ihre wissenschaftliche Neutralität vor der jesuitischen, neuerdings unter der Firma eines sogenannten „erziehenden Unterrichts" beliebten Tendenzlehrerei zu bewahren, die für gewisse kirchlich-konfessionelle, politische, industrielle und was sonst für Separatzwecke den Willen der Unwissenden vorweg in ihre Mache nimmt.

Einen alle zumal, ein jedes mit seinem Willen für sich und alle zusammen — es tritt hier der umgekehrte Fall ein — ihres Willens gewärtig und auf ihre Befehle wartend.

Nun ist freilich nichts leichter, als zu befehlen und, wenn man der Stärkere, den Schwächeren beliebig seinen Willen aufzuzwingen. Ob und unter welchen Bedingungen anderwärts ein solches Zwangsregiment als zweckmäßig sich rechtfertigen möge, beibe dahingestellt; ein pädagogisch zweckmäßiges ist es nicht und im Kindegarten gerade das Gegentheil. — Und wenn dem ungeachtet unsere Gärtnerin in ihrem Reiche über Thun und Lassen zu befehlen haben muß, so rechtfertigt sich dies pädagogisch nur unter der Bedingung: daß ihr Befehl dem Willen ihrer kleinen Reichsgenossen in entsprechender Weise nur zuvorkomme, daß er ihnen nur die Wahl erspare, die „Willkür", und der Menge zur Gesammtheit ihres Wollens und Vollbringens behülflich sei.

Wenn Erfahrung die aufmerksame Wärterin vorabsehen lehrt — von Fall zu Fall, was in seiner fortschreitenden Entwickelung das ihrer besonderen Pflege, sogar noch ehe es will, wollen und seinem Willen ohne Drang und Zwang angemuthet werden kann, das muß die Gärtnerin in Fröbel!s Schule theoretisch vorweg gelernt haben und nach seiner Weisung durch Methode die Kinderstube zu ersetzen wissen. Sie muß die an Alter und Willenskraft Zusammengehörigen, wie der Gärtner seine Pflanzen, gleichsam beet- und rabattenweise zu gruppiren und ihre Aufgaben darnach zu bemessen und zu motiviren wissen. Wie in der Kinderstube organisch Uebung aus Uebung erwächst, so muß im Kindergarten methodisch Aufgabe aus Aufgabe hervorgehen und jede vollzogene dem Willen des Einzelnen, wie Aller, zur Lösung der zu vollziehenden so geeinigt, wie geeignet machen.

Ist in der Kinderstube die „Willfährigkeit" das pädagogische Moment, im Kindergarten ist dies die „Bereitwilligkeit."

Damit schließe ich. Aber ich trage Bedenken, Ihnen diesen Schluß für einen Abschluß mit nach Hause zu geben. Das Ergebniß, wie richtig es ist, so wenig befriedigt es mich; ich fürchte, Sie vielleicht noch weniger. Und wenn auch nichts davon zurückgenommen werden kann, so ist es nach meinem Gefühl immerhin noch das rechte, die Theorie des Kindergartens in seiner tieferen pädagogischen Bedeutung Erschöpfende nicht. — Wie so? — Davon, wenn ich Sie deshalb noch einmal nächstens bemühen darf, in einem zweiten Vortrage."

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben 2c.

Zur Geschichte des Schulwesens im Siegerlande in alter Zeit.

(Von Kanzlei-Rath Friedr. Goebel in Siegen.)

Wenn vor der Reformation nur erst der Bürger in handels- und gewerbfleißigen Städten und Städtchen das Bedürfniß fühlte, seine Jugend im Lesen, Schreiben und Rechnen von umherziehenden Mönchen unterrichten zu lassen, so ward es seit der Reformation in der römischen Kirche für wünschenswerth und in der evangelischen für nothwendig gehalten, daß auch der Landbewohner nicht leer ausginge von der Wohlthat des öffentlichen Unterrichts in den gemeinnützigsten Kenntnissen des Christen und Menschen.

Graf Johann der Aeltere von Nassau, ein edler, tieffrommer Herr, dessen Vater Wilhelm, mit dem Beinamen „der Reiche", den er in der Sondergeschichte Nassau's führt, im Jahre 1530 sich für die erneuerte Lehre des Evangeliums entschied, war für das Kirchen- und Schulwesen seines Landes äußerst besorgt. Nach Johann Hermann Steubing gab es vor dem Jahre 1569 noch keine deutsche Schulen im Lande.*) Auf diesen Mangel wurde der Graf durch M. Gerhard Eoban Geldenhauer, genannt Noviomagus, und den Dillenburger Pfarrer und Inspector Wilhelm Zepper auf dem Diezer Convent hingewiesen 1582, auf welchem eine für jene Zeit bewunderungswürdige Schulordnung unter dem Titel: „Von Anordnung und Bestellung deutscher Schulen in den Städten, Flecken und Dörfern" (1½ Bogen von Zepper's Hand eng geschrieben) aufgestellt wurde. Nun legte der Graf in jedem Pfarrdorfe eine deutsche Schule an, der er Candidaten des Predigtamtes vorsetzte, die zugleich als Diaconen die älteren Pastoren unterstützten. Bis zum Jahre 1594 waren auf diese Weise überall diese Kirchspielsschulen entstanden und hie und da in größeren Gemeinden auch Dorfschulen. Doch der Graf ging in seinen edlen Bestrebungen noch weiter. Er erkannte auch die Nothwendigkeit der Heranbildung des weiblichen Geschlechtes, für welche bisher noch nichts gethan worden war und sorgte auch für Mädchenschulen. „Demnach nicht wenig daran gelegen, schreibt er den 27. Mai 1598 an den Professor Johann Piscator in Herborn (den scharfsinnigen Dogmatiker), sondern es zur Beförderung der Ehre Gottes und der Menschen zeitlichen und ewigen Wohlfahrt erklärlich dienet, daß christliche Obrigkeit und treue Seelsorger ja männiglich dahin trachten und arbeiten helfen, wie nicht allein Mannspersonen, sondern auch die Weibsbild zu der Furcht Gottes, aller Zucht, Tugend und Ehrbarkeit erzeigen und daneben auch zum allerwenigsten zum Schreiben, Lesen, wie auch sonst allem Guten, welches ihnen und ihren Anverwandten hernachmals in ihrem Stand und Haushaltung sammt dem gemeinsamen Besten nützlich und zuträglich sein mag, mit allem Fleiß angehalten, unterwiesen und dazu, soviel ihnen nur möglich, befördert werden möchten. Derohalben wir denn auch in Werk und Arbeit sind, hin und wieder, wo wir nur können, neben andern auch Mädchen-

*) Kirchen- und Reformations-Geschichte der Oranien-Nassauischen Lande. Hadamor, 1804. Seite 166.

schulen anrichten zu lassen." Zur Gründung solcher Schulen kam es zunächst bloß in Städten.*)

Die Verordnung vom Jahre 1621 befahl, „daß zu besserer Erbauung des Reiches Christi die Eltern ihre Kinder, so sie daheim zu ihrer Arbeit nicht nothwendig gebrauchen, und zum wenigsten diejenigen, so noch nicht das 7. oder 8. Jahr ihres Alters erreicht haben, auch des Sommers über zur Schule schicken sollten."

Die erste Schulordnung für Nassau-Siegen vom 21. Januar 1664 erließ der als Feldherr und Staatsmann gleich ausgezeichnete und um das Kirchen- und Schulwesen im Siegerlande hochverdiente Fürst Johann Moriz zu Nassau-Siegen. In dieser Schulordnung wird befohlen, daß die Pfarrer, damit die Jugend in den Lehren des Christenthums gehörig unterrichtet werde, die Schulen fleißig visitiren und sich halbjährig Verzeichnisse der schulpflichtigen Knaben und Mädchen einreichen lassen sollten. Auch sollten sie die Kinder die zur Arbeit unfähig wären, zum Besuche der Sommerschulen anhalten. Alle Nebenschulen sollten geschlossen werden; dagegen sollte es den von dem Pfarrdorf entfernt liegenden Gemeinden gestattet sein, mit Genehmigung des Pfarrers und unter dem Vorbehalt, daß sie dem Lehrer des Pfarrdorfes seinen gebührenden Schullohn zahlten, sich eine eigene Schule einzurichten.**) Auch sollten alle diejenigen Eltern, welche ihre Kinder nicht vom 5. Lebensjahre an die Schule besuchen ließen, nichtsdestoweniger zur Zahlung des Schulgeldes herangezogen werden.

In Betreff der deutschen Knaben- und Mädchenschulen in Siegen machte es der Fürst Johann Moritz in seiner am 28. Juni 1669 publicirten Kirchen-Ordnung dem geistlichen Inspector in Siegen zur Pflicht, dieselben wenigstens alle acht Wochen zu visitiren, die Lehrer auf die Mängel ihrer Lehrweise aufmerksam zu machen, die halbjährigen Prüfungen ordentlich zu halten und nach Kräften dafür Sorge zu tragen, „daß die Jugend zeitig in reiner Lehre und gottseligem Leben wohl angeführt werde." — Aber alle diese Befehle und Anordnungen waren nicht im Stande, einen geregelten Schulbesuch zu erwirken, so daß sich das Consistorium in Siegen im März 1709 veranlaßt sah, namentlich die Gemeinde Crombach deshalb mit Strafen zu bedrohen, weil sie „ihre Kinder entweder unfleißig oder gar nicht zur Schule schicke, sondern lieber umherlaufen und mit dem Vieh gehen lasse.

Gedenken wir schließlich auch der Männer, welche sich in früherer Zeit um die Ausbildung zukünftiger Lehrer in hiesiger Gegend große Verdienste erworben haben.

Der Kirchenrath Georg Wilhelm Jüngst, geboren zur Löhnbergerhütte bei Weilburg am 29. September 1764, seit dem 20. Juli 1794 Pfarrer in Niederdresselndorf, gründete hier, mit Genehmigung des Consistoriums, ein Lehrer-Institut, das bis zu seinem frühen Tode — am 21. Januar 1809 — fortbestand. Anfangs ertheilte er den Unterricht allein in seinem Pfarrhause; nur der Un-

---

*) Siehe T. W. Cuno's treffliche Monographie: „Johann der Aeltere von Nassau-Dillenburg." Halle a/S., 1869. S. 30 u. 31.

**) In einigen dieser sogenannten Filialschulen, die früher fast durchgängig eine Privatsache der Ortsgemeinden waren, hat auch der weithin berühmte Siegerländer Jung-Stilling unterrichtet; ein Mann, der als Schneidergeselle, Schulmeister, Hauslehrer, Mediziner, Augenarzt und Staatsrechtslehrer eine so wunderliche Laufbahn durchlaufen hat, wie selten ein anderes Menschenkind.

terricht in der Musik war einem benachbarten Lehrer übertragen. Später nahm Jüngst noch einen Gehülfen an, und miethete besondere Lehrzimmer. Da er die befähigten Jünglinge möglichst bald als Gehülfen verwenden wollte, so war er in der Auswahl und Aufnahme derselben sehr vorsichtig; mehrere Zöglinge erhielten Stipendien, welche sie jedoch, wenn sie einen andern Beruf erwählten, wiedererstatten mußten. Die Kosten waren unbedeutend, weil mehrere Zöglinge des Abends in das elterliche Haus zurückkehrten, andere dieses wöchentlich ein- oder zwei Mal thun konnten. Der Lehrcursus war auf drei Jahre bestimmt. Die Lehrgegenstände waren: die deutsche und französische Sprache, Weltgeschichte, biblische Geschichte mit Religionslehre, Kopf- und Tafelrechnen, Schönschreiben, Methodenlehre, Clavierspielen und Gesanglehre.

Auch der Dillenburger Mädchenlehrer Johann August Steub bildete an 40 junge Leute für den Lehrerberuf aus. Er starb nach einem 55 Jahre langen Schulmannsleben im Jahre 1812.

Während früher bei aller landesväterlichen Fürsorge das Schulwesen im Siegerland (wie auch anderwärts) im Argen lag, ist jetzt fast kein Dorf, welches nicht von einem Schulverband umfaßt wird. Wurden in früheren Zeiten auf dem Lande meist nur Winterschulen gehalten, so öffnen sich jetzt die Pforten der Schulen zu allen Jahreszeiten.

Hoch preisen wir daher Preußens Könige, von Friedrich Wilhelm III. an, unter dessen ruhm- und segensreicher Regierung das Siegerland der preußischen Monarchie einverleibt wurde, bis auf Kaiser Wilhelm I., den erhabenen Einiger Deutschlands, welche ihre Fürsorge auch für das Schulwesen in so erfreulicher Weise kundgegeben haben.

Zur Frage der genossenschaftlichen Selbsthilfe der Lehrer.

Preußische Lehrer petitioniren jetzt sowohl beim Unterrichts-Ministerium wie beim Abgeordneten-Hause mit vollem Rechte dahin, daß ihren Wittwen eine höhere Pension gewährt werden möge. Denn die ihnen zu Theil werdende Jahrespension von je 150 bezw. 225 Mark ist durchaus unzulänglich zum Lebensunterhalte einer Person, um so unzulänglicher, als die meisten Wittwen in einem höheren Lebensalter stehen in welchem sie durch anderweitigen Erwerb ihre Einnahme zu vergrößern, sich außer Stande befinden.

Ihre Pensionen zu erhöhen, würde ganz füglich angehen, wenn endlich davon Abstand genommen werden möchte, was natürlich nur durch Abänderung des Wittwenkassenstatuts auf geordnetem Wege geschehen könnte, den eisernen Kassenbestand durch theilweise Kapitalisirung der jährlichen Beiträge zu vergrößern, ein Verfahren, das nach den neueren volkswirthschaftlichen Grundsätzen durchaus gerecht und billig wäre, darum schon, weil auf Kosten der Berechtigten ein Kapital für eine so ferne als ungewisse Zukunft zwangsweise zu sammeln, während die Hinterbliebenen der Berechtigten Noth leiden, sich durch nichts als durch einen unbilligen § des betreffenden Statuts rechtfertigen läßt, mit einem Worte in und an sich ein Unrecht ist.

Nach meiner Ansicht müßten die preußischen Lehrer in dieser Angelegenheit wie Ein Mann zusammenstehen und eine Abänderung der bezüglichen Statuten

beantragen. Wozu haben wir einen pr. Landeslehrerverein, wenn von ihm nicht in solchen naheliegenden, wichtigen, gemeinsamen Angelegenheiten vorgegangen wird.

Auch in diesem Punkte gilt es, fernerweit nicht viele Worte zu machen, sondern zu handeln.

Ich kann bei dieser Gelegenheit nicht unbemerkt lassen, worauf ich schon früher Betreffs einer zweckmäßigen Fürsorge für unsere Wittwen und Waisen hingewiesen habe, daß dies am besten auf dem Wege einer Lebensversicherung zu geschehen vermag. Hat ein College sein Leben für den Lebensfall in der Art versichert, daß er ein Kapital von 1500 oder 3000 Mark oder noch größer in einem bestimmten Alter, wie etwa mit dem 65. oder 70. Lebensjahre, ausbezahlt erhält, so kann er selbst noch den Nutznieß davon haben, während es seinen Erben später immerhin zu Theil wird, was bei einer Versicherung für den Todesfall auch der sichere Fall ist.

Bei Wittwenkassen verhält sich das anders, da, falls die Frau früher stirbt, als der Mann, die Beiträge für die Familie verloren sind, wie ebenso, wenn die Wittwe stirbt.

Ich wiederhole hierbei die freundliche Mahnung, daß kein junger Lehrer und keine Lehrerin versäumen sollte, sobald als möglich das Leben zu versichern, weil die Prämienleistung je geringer sind, je jünger die betreffende Person ist. Allein auch ältere Kollegen thun immerhin gut, ihr Leben, wenn auch mit verhältnißmäßig geringeren Summen zu versichern, weil jede derartige Versicherung in jedem Falle die beste Sparkasse ist, die es giebt, da sie unter Umständen, bei einem frühzeitigeren Tode, vor dem doch Niemand einen Freibrief hat, sogar einen ganz außerordentlichen Gewinn gewährt, immer aber die Anwartschaft auf ein Kapital sicher stellt.

Wie Lehrer-Lebensversicherungs-Vereine zweckmäßig einzurichten sind, darüber hoffe ich in nächster Zeit den Herrn Kollegen Vorschläge resp. einen Statuten-Entwurf zur Prüfung und Bestätigung vorlegen zu können.

Für diesmal gestatte ich mir nur noch hier mitzutheilen, daß beim Abgeordnetenhause sogar eine Petition um Aufhebung der Königlichen Staatswittwenkasse zur Zeit vorliegt, und da schon öfter pr. Kollegen den Wunsch kundgegeben haben, daß den Volksschullehrern auch das Recht zum Beitritt dieser Kasse zugestanden werden möge, so dürfte es von Interesse sein, darüber eine sachverständige Stimme zu hören.

Das Berliner Tageblatt, das, beiläufig bemerkt, jetzt die Schul- und Lehrsache in sehr wohlwollender Weise zu fördern bestrebt ist, brachte jüngst unter der Rubrik „die Wittwen-Pensionskasse" einen so sach- als zeitgemäßen Artikel, der auch für den Lehrerstand überhaupt beachtungswerthe Ansichten ausspricht, und aus dem ich daher Nachfolgendes mittheile:

„Die aus dem Jahre 1775 datirende Gründung der „Königlich preußischen allgemeinen Wittwen-Verpflegungskasse," war offenbar der Ausfluß einer humanen Idee, welche zu jener Zeit und noch weit bis in dieses Jahrhundert hinein, da das Versicherungswesen noch in seiner Kindheit lag, auf gar keinem anderen Wege, als dem eingeschlagenen, zur Ausführung gelangen konnte. Der gegenwärtige gesetzliche Zustand basirt im Wesentlichen auf einer Kabinets-Ordre von 1816, durch welche der Beitritt der Beamten zur Anstalt dadurch obligatorisch wurde, daß man den Heirathskonsens davon abhängig machte.

Die Aufrechterhaltung einer solchen Bestimmung ist nach den Anschauungen unserer Zeit eine rechtliche Ungeheuerlichkeit, ein Eingriff in die bürgerliche Freiheit, und schon dieser eine Grund sollte genügend erscheinen, das Institut wenigstens in seiner gegenwärtigen Gestalt zu beseitigen. Aber es sprechen dafür noch andere in der Sache selbst liegende Gründe. Das Institut ist nämlich weit davon entfernt, das wirthschaftliche Ziel zu erreichen, zu dessen Erreichung es gegründet wurde. Es kostet dem Staate erhebliche Zuschüsse und befriedigt die Bedürfnisse der Beamtenwittwen in so winziger Weise, daß die dafür zwangsweise entrichtete Prämie sehr erklärlicher Weise nur mit dem größten Widerstreben gezahlt wird. In einer Zeit, in welcher Wissenschaft und Erfahrung an der Hand einer wohlgepflegten Statistik die Grundlagen des Lebensversicherungswesens allmälig umgestaltet und festgestellt haben, kann ein Institut nicht länger bestehen, welches gar keinen technischen Versicherungsgrundsatz zur Unterlage hat, sondern nach der einfachen Schablone arbeitet, daß die Höhe der versicherten Pension für die Wittwen und demgemäß die Höhe der zu zahlenden Prämien in ein bestimmtes Verhältniß gebracht wird zu dem Gehalte des Beamten. Die Wittwenpension ist aber nichts weiter, als eine zu Gunsten einer einzigen Person versicherte Rente, die unter Verlust aller eingezahlten Prämien anullirt ist, sobald diese Person früher stirbt, als der Versicherer. Es gehört dazu eine Berechnung, bei welcher sehr mannigfaltige Factoren in Betracht zu ziehen sind und die durch die privaten Versicherungs-Gesellschaften in hohem Grade bereits ausgebildet ist. Wenn dadurch auch gewisse allgemeine Grundsätze gewonnen sind, so lassen sich dieselben durchaus nicht als Schablonen in Anwendung bringen; jeder einzelne Versicherungsantrag muß individuell behandelt werden. Wie kann sich nun der Staat auf eine Prüfung jener mannigfaltigen Factoren, wie kann er sich auf eine individuelle Behandlung jedes einzelnen Falles einlassen? Diese Unmöglichkeit ist der Schlüssel zur Erklärung sowohl der finanziellen Mißerfolge des Instituts, als auch der Unzulänglichkeit der Wirkung auf die Versicherten.

Wollte der Staat sein Institut jedoch auf derselben geschäftlichen Grundlage basiren, auf welcher die Versicherungsgesellschaften basirt sind, so würde er damit einen schweren und volkswirthschaftlich unberechtigten Eingriff in die Privaterwerbthätigkeit machen. Zum Theil ist dies schon bei der gegenwärtigen Sachlage der Fall, da die Anstalt, weder dem Staate noch den Versicherten nutzend, den Privat-Anstalten immerhin eine erhebliche Anzahl von Kunden entzieht und den Kreis ihres Erwerbes beschränkt.

Auch ist das Princip der Rente, als welche sich die jährlich gezahlte Pension darstellt, in seinem Werthe von sehr zweifelhafter Natur. Die allgemeine Meinung neigt sich jetzt vorwiegend der Kapital-Versicherung zu und zwar um deshalb mit Recht, als das fällige und disponible Kapital Seitens der Wittwe entweder zur Anlage eines Geschäfts benutzt werden könnte, dessen eventl. Rente bedeutend überragen, oder ihr zur Eingehung einer neuen vortheilhaften Ehe behilflich wäre, oder endlich jederzeit zu einem Leibgedinge oder bei einer Renten-Anstalt in eine gute Rente umgesetzt werden könnte. Worunter die Beamten zu leiden haben, ist das, daß sie in dieser richtigen Erkenntniß neben ihren obligatorischen Wittwenpensionsbeiträgen sich sehr vielfach veranlaßt sehen, noch in irgend eine Privatgesellschaft ein Kapital für ihren Todesfall zu versichern. Es liegt aber auf der Hand, daß sich der Staat in eine Kapitalsversicherung nicht einlassen kann.

Aus diesen verschrobenen und unheilvollen Zuständen muß man versuchen, auf irgend eine Weise heraus zu kommen, was freilich leichter gesagt, als gethan ist. Wollte die Anstalt sich auflösen und liquidiren, so würden 50 Jahre kaum dazu auszureichen. Und daß der Staat sein Interesse an dem Schicksale der Hinterbliebenen seiner Beamten ganz fallen lasse, wird schwerlich Jemand empfehlen wollen. Er kann den Zwang aufheben, seiner Kasse beizutreten, aber zugleich den Nachweis verlangen, daß dies bei irgend einer anderen Kasse geschehen ist. Er kann die Verpflichtung übernehmen, aus dem Gehalte die Prämien, ob Kapital, ob Rente, oder auch die Höhe der Prämie vorzubehalten. Es kommt hierbei allerdings noch eine Rechtsfrage zu ernster Erwägung, die unseres Wissens in juristischen Kreisen noch controvers ist. Ist nämlich eine Versicherung, Kapital oder Rente, zu Gunsten der hinterbliebenen Wittwe ausgestellt, nach dem Tode des Versichernden, bei Herausstellung einer Ueberschuldung den Gläubigern haftbar oder nicht? Wenn der Staat seiner Anstalt sich entledigte, so würde eine gesetzliche Regulirung, welche die Versicherungssumme oder die Rente auch bei den Privatgesellschaften für die Wittwen und Waisen sicher stellte, und sie für die Gläubiger unangreifbar machte, das Interesse ausdrücken, welches der Staat davon hat."

Paßt das Vorstehende nicht auf unsere Lehrerwittwenkasse? Nach meiner Ansicht noch mehr als auf die beregte Staatswittwenkasse, so daß ihre Auflösung unter gewissen Bedingungen und Umständen sogar erwünscht sein möchte.

Doch darüber vielleicht ein andermal.

Friedrichsfelde bei Berlin im April 1876. Dr. **Ferd. Schnell.**

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Eine literarische Handreichung aus dem preuß. Cultusministerium.

Ohne Zweifel ist Mancher zuweilen in der Lage gewesen, wo er gern gefragt hätte, wie dieser oder jener Punkt in den „Allg. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872", in der „Ordnung für die Prüfung der Lehrerinnen v. 24. April 1874", und in den „Grundzügen für die Einrichtung von Fortbildungsschulen v. 17. Juni 1874" genau zu verstehen sei, — oder wie diese oder jene Bestimmung auf den ihm vorliegenden eigenthümlichen Fall sich anwende, — oder wie weit diese oder jene Anordnungen bereits zur Ausführung gekommen, oder aber mit Rücksicht auf hindernde Umstände modificirt worden seien 2c. Diesem Bedürfnisse ist der Geh. Regierungsrath Dr. Schneider in dankenswerther Weise entgegengekommen — durch die Herausgabe einer Schrift, auf die wir Alle, welche in den angedeuteten Richtungen eine Auskunft begehren, angelegentlich aufmerksam machen. Dieselbe führt den Titel:

„Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Von Dr. Schneider, Geh. R.-R. (Berlin, bei Wiegand und Grieben, 1875.)

Diese Schrift enthält neben dem Texte der genannten 7 allgemeinen Verordnungen eine sorgfältige Zusammenstellung weiterer Erlasse, wodurch jene Verordnungen ihre Ergänzung und Erläuterung gefunden haben. Außerdem hat der Herausgeber hier und da Bemerkungen beigefügt, die seine persönliche Ansicht aussprechen.

Wir wollen einige Fragepunkte hervorheben.

1. Ueber die Beschaffung der Lehrmittel heißt es S. 24:

„Die Beschaffung der (in dem Allg. Bestimmungen) bezeichneten Lehrmittel ist in jeder Schule unbedingt zu fordern."

In einem dieserhalb ergangenen ministeriellen Bescheid an eine K. Reg. (vom 24. Febr. 1874) heißt es u. a.:

„In § 9 der Allg. Best. sind die Lehrmittel genannt, welche für den vollen Unterrichtsbetrieb in der Volksschule erforderlich sind, und ohne welche der Lehrer die ihm in derselben gestellte Aufgabe nicht zu lösen vermag. Bei Bestimmung dieser Lehrmittel ist die Rücksicht auf die geringe Leistungsfähigkeit vieler Schulgemeinden maßgebend gewesen, und es hat darum auch eine Beschränkung auf das Unentbehrliche stattgefunden. Um so mehr muß es überraschen, daß die K. Reg. in der Verfügung v. 18. März v. J. sämmtliche Schulen einer ganzen Diöcese von der Verpflichtung zur Anschaffung eines Globus entbunden und die allmälige Anschaffung der andern Lehrmittel gestattet hat, ohne auch nur einen Termin zu bestimmen, bis zu welchem dieselbe erfolgt sein müsse ꝛc."

2. Ueber das Hauptlehreramt heißt es S. 16:

„Eine nothwendige Folge der Einrichtung mehrklassiger Schulen ist die Uebertragung gewisser Aufsichtsrechte an die ersten Lehrer derselben (Hauptlehrer), da ohne diese ein einheitlicher Organismus der Schule nicht füglich hergestellt werden kann."

„In dieser Beziehung hat die K. Reg. zu Düsseldorf nachstehende von dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten genehmigte Instruktion erlassen (3. Jan. 1874):

„In den 2- und mehrklass. Volksschulen unseres Bezirks wird gewöhnlich der erste Lehrer von uns als Hauptlehrer bezeichnet ꝛc."

Der Herausgeber fügt dabei in einer Anmerkung hinzu:

„An andern Stellen ist es als zulässig erachtet worden, dem Hauptlehrer die Funktionen des Schulinspektors zu übertragen."

3. Mit Beziehung auf die Einführung von Lesebüchern sagt der Herausgeber in einer persönlichen Bemerkung S. 54:

„Die Einführung eines allgemeinen Lesebuches für sämmtliche preuß. Volksschulen oder auch nur für diejenigen einer Provinz liegt, wie die abgedruckten Verfügungen ergeben, nicht in der Absicht."

4. Für die Präparandenbildung waren nach S. 129 in dem Staatshaushaltsetat pro 1875 angesetzt:

a) Zur Unterhaltung Königlicher Präp.-Anstalten 233299 Mrk.,

b) Dispositionsfonds zur Förderung des Präparandenwesens 142515 Mark.

5. Die Besoldungen der Seminarlehrer sind nach S. 160 seit 1873 in folgender Weise normirt:

„Die Besoldung beträgt:

1. Für die Direktoren 1200 Thlr. bis 1600 Thlr., im Durchschnitt 1400 Thlr.;

2. für die ersten Lehrer 800 Thlr. bis 1100 Thlr., im Durchschnitt 950 Thlr.;

3. für die übrigen Lehrer 400 Thlr. bis 800 Thlr., im Durchschnitt 600 Thlr.;

4. für die Lehrerinnen (in Droyßig ꝛc.) 250—500 Thlr., im Durchschnitt 375 Thlr.

Neben der Normalbesoldung, mithin ohne Anrechnung auf dieselbe, wird den Direktoren, Lehrern und Lehrerinnen freie Wohnung, oder wo diese nicht vorhanden ist, eine baare Entschädigung (von 10 %) gewährt." —

Wie man aus diesen herausgegriffenen Beispielen sieht, kann die vorliegende Schrift über viele Fragepunkte nähere Auskunft geben. Jeder Lehrer wird daher wohl thun, dafür zu sorgen, daß er sie in der Schul-Bibliothek bei der Hand hat. D.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang August 1876.

Heuriges und Ferniges.

59.

Pädagogische Streiflichter aus der französischen Schweiz.

Ueber den Zaun des Nachbarn schauen und zusehen, wie es da steht und man es dort treibt, das ist wohl nie vom Uebel gewesen, wenn man vor Allem lernen will und seine eigene Wirthschaft immer zu bessern sucht. Das gilt wohl besonders auch für jeden Schulmann. Gern haben wir darum auch je und dann über die weitern Landesgrenzen den Blick gelenkt, und es geschah in diesem Sinne, daß wir mehrmals, etwa unter dem Titel „extra muros" oder ohne denselben, zum Theil Deutsches außerhalb Deutschland aufsuchend, über sprachliche und Schulbildung überhaupt, unsere Beobachtungen in kleinen Artikeln in diesen Blättern*) niederlegten, so über das Elsaß vor seiner Wiedervereinigung mit Deutschland, über Lothringen und die Schweiz. So mag es wohl auch erlaubt sein, wenn wir dies Mal aus frischer Anschauung heraus Einiges über Erziehung und Schule aus der französischen Schweiz mittheilen, von der unser Land durch eine doppelte Grenzscheide, eine politische und eine sprachliche, getrennt ist, während sich auch dort wieder so Vieles findet, was uns innerlich an Land und Volk fesselt. Unsers Wissens war im „Ev. Schulblatt" von der französischen Schweiz noch nie in irgend eingehender Weise die Rede.

Ist irgend ein Flecken Erde in gewisser Hinsicht ein eigentlich pädagogisches Land, so ist es die französische Schweiz. Wie die Schweizer gleich den Deutschen ein Migrations-, ein Wandervolk sind und der Wandertrieb sie in alle Theile der Welt versetzt hat, so wandern fortwährend Hunderte von Lehrerinnen, Gouvernanten und Bonnen, viel weniger Lehrer, aus der französischen Schweiz in alle Theile der Welt und werden gesucht für Schulen, Erziehungsanstalten und Familien, und zwar um die Kenntniß der französischen Sprache zu vermitteln, die doch immer noch in den Kreisen einer gewissen Bildung eine Universalsprache bleiben wird. Darum kann man es nur als eine menschenfreundliche patriotische Einrichtung begrüßen, daß in Genf eine „Agence gratuite en faveur des institutrices et des gouvernantes suisses à l'étranger" besteht, die sowohl den jungen Erzieherinnen wie den solche suchenden Familien dienen will. Etwa 2000 Lehrerinnen und Bonnen aus der französischen Schweiz waren schon vor Jahren in andern Ländern thätig; diese Zahl hat eher zu- als abgenommen.

*) Vergl. z. B. Ev. Schulbl. 1867 S. 227 u. f., 1871 S. 99 u. f. u. Anderes.

Es sind dies besonders die Kantone Waadt, Genf und Neuenburg, alle drei vorherrschend protestantisch, in denen die Volksbildung jedenfalls einen höhern Grad behauptet als in den ebenfalls zu einem großen Theil französisch redenden Kantonen Freiburg und Wallis, aus denen wohl weniger pädagogische Auswanderungen hervorgehen. Hinzugenommen muß noch werden das französisch redende Jura-Gebiet des Kantons Bern.

Es ist doch ein herrliches und gesegnetes Stückchen der Erde Gottes, diese Westschweiz französischer Zunge mit ihrem allgemeinen Wohlstand, nicht wie das viel besuchte Berner Oberland, wo neben einzelnen Zweigen blühender Industrie und großen in günstigen Jahren sich bereichernden Hotels unvermittelt der arme Bauer dürftig sein Leben fristet, indem seine Hauptnahrung aus Kartoffeln und Cichorienkaffee besteht, und an belebten Punkten der Bettel sein Gewerbe treibt, sondern weit und breit, besonders an dem herrlichen Genfer See, soweit nur das Auge reicht, reiht sich Ort an Ort mit der sorgfältigsten Bodenkultur, aus der die riesige Kastanie, die Feige und viele andere Pflanzen des Südens wie der immergrüne Kirschlorbeer und hohe Rhododendron-Bosquets neben den schlanken Cypressen, die hier wie in Italien besonders die Friedhöfe schmücken, zwischen den weiten Weingeländen in buntem Gemisch sich erheben und der Landschaft ein südländisches Ansehen geben, wie sie in der That nur durch die Alpenkette von den lachenden Gefilden Norditaliens geschieden ist. Unzählige Landhäuser und Gehöfte füllen vielfach die Lücken zwischen den verschiedenen Ortschaften und verleihen dem Ganzen ein ungemein belebtes und heimeliges Ansehen. Man findet hier kaum einen verdorbenen Volksdialekt neben der Schriftsprache der Gebildeten, Jeder spricht mehr oder weniger ein gutes Französisch (was selbstredend in entfernt liegenden Orten anders ist, die oft ein eigenthümliches Patois haben) — denn Jeder kommt hier mehr oder weniger mit Fremden und Gebildeten in Berührung, da z. B. auf große Strecken im Kanton Waadt (Pays de Vaud) kein Ort, Stadt oder Dorf ist, worin nicht irgend eine Pension für Mädchen oder junge Leute sich findet. Eine gewisse Bildung ist hier allgemein, und in Bezug auf die Zahl von Unterrichts- und Bildungsanstalten möchte es neben dem Kanton Neuchatel keinen geben, der dem Kanton Waadt gleich kommt, in dessen Hauptorte, Lausanne, etwa 30 oder mehr periodische Schriften erscheinen, darunter eine trefflich redigirte wissenschaftliche Revue, die im 81. Jahrgange stehend, eine der ältesten Zeitschriften ihrer Art in Europa ist. Auch sagt man wohl nicht mit Unrecht, daß in Lausanne die eine Hälfte der Bewohner als Fremde und Zöglinge bei der andern zur Miethe wohne, und seit der höchste Gerichtshof der Schweiz nach Lausanne verlegt ist, wird sich die wissenschaftliche Bedeutung nur noch heben; hat sie doch auch unter den Fakultäten ihrer Akademie nicht allein eine theologische der Nationalkirche, sondern es ist auch noch eine theologische Fakultät der freien Kirche vorhanden.

Was den protestantischen Kantonen, somit auch den genannten französischen, in Bezug auf Ausbildung ein so großes Uebergewicht über die katholischen gegeben hat, das ist das Princip der Reformation. Indem dasselbe verlangt, daß jede einzelne Seele sich persönlich in ein rechtes Verhältniß zu Gott stellen und die Autorität der Bibel sie dabei leiten soll, war damit das Lesen der heiligen Schrift als unumgänglich nothwendig gefordert, und wenn einmal das L e s e n gewonnen ist, ist damit der weitern Bildung ein großer Weg geöffnet, das Schreiben, das Rechnen und anderes Wissen schließt sich leicht daran, und es war natürlich, daß auch die andern, die

katholischen Kantone, wenn auch langsam, mit nachgezogen wurden. In dem neuen Schulgesetz für die ganze Schweiz, das erst ein paar Jahre alt ist, findet sich der Schulzwang, und soll der Primärunterricht in den einzelnen Kantonen sobald als möglich ein unentgeltlicher werden. Wir bedauern diese ultraliberale Strömung des ganz unentgeltlichen Unterrichts im Interesse der Schule selbst. Aber der Liberalismus wie auch noch andere ismen und Systeme nehmen oft die Menschen nicht wie sie sind, sondern haben eine Schablone vor sich, nach der sie dieselben formen zu können glauben. Indeß sagte man mir in Genf auf das Entschiedenste: Une fois l'instruction primaire obligatoire, elle doit être nécessairement gratuite, et quand elle gratuite, il faut qu' elle soit obligatoire. Aber die Vergleiche der Schulversäumnisse bei unentgeltlichem und bezahltem Unterricht in Holland z. B. geben letzterem den Vorzug, und nicht gar zu selten kann man sehen, wie eine arme Frau mit irgend einem improvisirten Strafinstrument ihr nachlässiges Bübchen zur Schule treibt, mit den Worten: Meinst du, ich soll die 15 Groschen Schulgeld umsonst zahlen? Bei Zahlungsunvermögen muß selbstredend Erlaß des Schulgeldes stattfinden. „Umsonst ist der Tod" — das ist ein böses deutsches Sprichwort, wie jenes andere: „Es ist nicht weit her." Ob wohl irgend eine andere Sprache ein so materielles Sprüchwort wie das erstere, oder ein so unpatriotisches wie das andere hat? Wir glauben kaum. Doch mit der Energie, die dem Schweizer eigen, macht er Ernst mit der Forderung, daß kein Kind mehr ohne Schulkenntnisse aufwachsen soll; und da man bei den letzten militärischen Aushebungen mit Schrecken gefunden hat, wie viele junge Leute, besonders aus den Urkantonen, weder lesen noch schreiben können, so begnügt man sich nicht damit, über diesen Thatbestand Tabellen zu führen, sondern es ist in das neue Militärgesetz ein Artikel aufgenommen, wonach Jeder, der nicht gehörig unterrichtet befunden, täglich 2 Stunden Unterricht empfängt, bis die Lücke ausgefüllt ist.

Mit einem gewissen Respekt näherte ich mich der Stadt Genf, war sie mir doch durch die Kirchengeschichte schon von Jugend auf gleichsam die Verkörperung des großen Kalvin, und mit einem gewissen Staunen hatte ich immer in der Geschichte den gewaltigen Einfluß dieses Mannes auf alle kirchlichen und socialen Verhältnisse Genfs verfolgt, denen er mit eiserner Energie den Stempel des göttlichen Gesetzes und christlicher Zucht zu geben wußte. Wer könnte auch wohl den schönen gewaltigen Kopf mit der hohen Stirn ansehen, ohne zu erkennen, daß der scharfsinnige Geist eines Denkers, Herrschers und Organisators in demselben waltete? Mit Interesse trat ich in die St. Peterskirche ein, von deren Kanzel Kalvin so oft mit der Macht der Geistesschärfe das Wort Gottes verkündete. Der einfach geschnitzte Lehrstuhl, der früher auf der Kanzel stand und in den er nach Art der französischen Geistlichen vor und nach der Predigt sich setzte, steht jetzt, den Fremden zu lieb, unten neben derselben, und ich mußte doch auch versuchen, wie es sich in demselben sitzt. Nicht zu weich und nicht zu bequem; so paßte es ja auch für ihn und die von ihm organisirte so oft verfolgte Kirche — l'église du désert. Ich wunderte mich nur, daß dieser Stuhl von Engländern und andern reisenden und Messer mit sich führenden Menschenkindern noch nicht bedeutende Stücke seines Holzes verloren hat, denn gerade vor 6 Monaten war ich in Luthers Zelle auf der Wartburg, wo man nicht allein den gewiß öfter renovirten bekannten Tintenkleks an der Wand rein abgeschabt hat, sondern auch Kalk, Mörtel und Stein mit hinweggenommen und

eben so Tisch, Bettstelle und andere Möbel so stark beschnitten, daß der Rest, um weiteres Uebel zu verhüten, an Kanten und Ecken mit starkem Weißblech beschlagen worden ist.

Welche Aehnlichkeit und welche Verschiedenheit zwischen diesen beiden Männern, Kalvin und Luther! Ersterer ein ganzer Franzose mit starker Dialektik, Letzterer ein ganzer Deutscher, ja ein Urtypus eines solchen, ein Pektoralmensch. Daß man im gemeinen Leben von einem kalvinistischen Spitzkopf und einem lutherischen Dickkopf spricht, hat auch seine Begründung. Selbst der Parabel-Krummacher, der Uebersetzer von Kalvins „Institutionen" nennt den ersten mit dieser Bezeichnung in einem vertraulichen Briefe. Wie beide, immer wieder auf Gottes Wort als höchste Autorität sich berufend, zusammen gehören mögen, so haben sie sich doch auch wieder getrennt von einander. So ist denn auch die Union oder mindestens die Konföderation ein Bedürfniß und hat ihr Recht, wie sie andrerseits ihre Schwierigkeiten hat, und wie sie ja auch, besonders wenn auf staatliches Machtwort zusammengefügt, an so manchen Stellen immer wieder aus dem Leim gegangen ist. So verschieden die beiden Männer, eben so verschieden sind auch die beiden Kirchen, denen sie das Gepräge gegeben, und die hervorragendsten Katechismen beider, der kleine lutherische und der Heidelberger. Das Herzenselement, das der Anbetung (die deutsche Messe) wird bei den Lutheranern vorangestellt, doch kommt dabei die Predigt nicht zu kurz, bis freilich in vielen Theilen dieser Kirche fast Alles Doktrin, Dociren und Predigt wurde, selbst die sogenannten Wochen-Betstunden. Wiederum hat der Reformirte die Predigt vom Gesetz und Evangelium vorangestellt, nicht weniger aber, wenn auch in beschränkterem Umfang findet sich das Gebet, doch es ist meist freies Herzensgebet, das liturgisch-agendarische fehlt oft ganz. Dagegen wird vor dem Hauptliede und der Predigt, sei es vom Lesepult, oder wo ein solches fehlt, von der Kanzel selbst, durch den Lehrer oder einen Aeltesten der Dekalog und an Festtagen auch die Festgeschichte, zu Karfreitag also eine Reihe Kapitel vorgelesen, was meistens wenig Erbauliches hat.

Doch ich wollte ja noch von Genf reden. Der Genfer sagt mit Nachdruck: Genève est un petit Paris, und er hat ein Recht dazu. Es ist wirklich eine schöne großartige Stadt. Der herrliche See mit der von ihm weiter strömenden Rhone und den stolzen Brücken; die nahe Alpenkette mit dem höchsten Punkte Europa's, dem Montblanc, der sich uns augenblicklich verhüllt, und dem weiter zurückliegenden Simplon auf der einen Seite, und auf der andern die nahen langen Rücken des Jura mit dem ruinengleich durchscheinenden Kalkfelsen, und zwischen beiden die Stadt mit ihren Prachtbauten, Alleen und Promenaden, das Alles macht sie zu einer aristokratischen Stadt, wenn auch in allen Theilen die kleinen engen Gassen und Winkel nicht fehlen; und daneben die Kunstläden, wie sie große Städte nur aufzuweisen haben, hier besonders in Gold, Silber, Schnitzwerk und feinen Uhren. Eine alte Freundin, seit bald einem Menschenalter hier eingebürgert und viel gesuchte Lehrerin, führte mich mit Jugendfrische umher, und so lernte ich in wenigen Stunden mehr, als wenn ich Tagelang allein, selbst mit dem Bädecker in der Hand, die Stadt durchwandert hätte. Doch Kalvins Genf und das der Gegenwart ist nicht dasselbe. Ernste Leute haben auch hier viel zu klagen über Zuchtlosigkeit der Jugend, denn hier wie auch wohl anderswo meinen viele Eltern: der Mensch hat seine Würde, ist frei; die Kinder sind auch schon Menschen, man muß sie also ihrer Freiheit und ihrem Vergnügen überlassen; und so sind z. B. gemischte Kinderbälle von Knaben

und Mädchen von 10 Jahren hier nichts Seltenes. Der Ehrgeiz wird, da auch gewöhnliche Strafen alten Styls nicht menschenwürdig sind, der Stimulus, der zum Fleiß treiben soll. Prix (Prämien) in Büchern und eigends dazu geprägten Münzen, etwa das Stück 6 Fr. an Werth, werden dann am Schluß der Kurse ausgetheilt, ähnlich wie es in Frankreich üblich ist. Nach dem neuen Schweizer Schulgesetz ist leider der Religionsunterricht nicht mehr obligatorisch, ja er kann im Stundenplan der Schule ganz gestrichen werden, da er kein integrirender Theil desselben ist. Das mögen sich bei uns die Vertheidiger der konfessionslosen Volksschulen merken, soweit sie doch noch den Religions-Unterricht betonen und beibehalten wollen. Die konfessionslose Schule wird schließlich folgerichtig eine religionslose Schule werden, wie sie es z. B. jetzt schon in der Stadt Aarau und andern Ortes ist, wo man sogar die biblischen Geschichten den Kindern in der Kleinkinderschule entziehen möchte. In der Schweiz aber ist man vielfach energischer im Guten wie im Bösen*) als anderswo; die Schweiz spielt in vielen socialen Entwicklungen die erste Geige; andere Länder kommen dann schon nach. In Deuschland selbst schreitet meist Baden den andern voran und hat es nun gesetzlich schon zur obligatorischen konfessionslosen Volksschule gebracht, worin nach unserm Verständniß ein schwerer Eingriff liegt, den sich der Parlamentarismus in die Rechte der einzelnen Gemeinden und Familienstände erlaubt hat. Kann man da noch von liberalen Ideen reden? Aus eigentlich pädagogischem Interesse wird schwerlich ein erfahrener Schulmann für die konfessionslose Schule sein können.

Ist aber das kirchliche Leben hie und da in der Schweiz sehr geschädigt worden, wie ja schon manchen Orts man vom apostolischen Glaubensbekenntniß bei der Taufe Abstand genommen hat, so bricht sich das christliche Bedürfniß andere Bahnen für seine Befriedigung. Besonders sind es fast überall in der Schweiz, und namentlich auch in der französischen, die sogenannten Sonntagsschulen, wie sie längst allgemein in England und Amerika bestehen, die viel christliche Erkenntniß verbreiten, und das ersetzen, was die Schule nicht mehr giebt. Auch in Aarau, wo der Religionsunterricht ganz in den Schulen fehlt und der Konfirmandenunterricht vom 15. bis 16. Jahre schwerlich das Nöthige nachholen kann, besuchen jeden Sonntag Hunderte von Kindern die freiwillige christliche Unterweisung der Sonntagsschulen. Mit Interesse lasen wir darum auch dieser Tage die Verhandlungen, welche jüngst eine Hausväterkonferenz vom 12. Mai in Elberfeld über diesen Gegenstand gepflogen.

In Genf giebt man wöchentlich noch eine Religionsstunde in den Schulen, oder besser, man läßt sie zu. Das kommt mir vor, als ob Jemandem ein Dreipfennig-Weck zu seinem Frühstück für die ganze Woche genügen sollte. Die Theilnahme oder Nichttheilnahme an dieser Stunde bestimmen die Eltern oder vielmehr häufig die Kinder. Doch rühmt man das außerordentliche Gedächtniß der Genfer Jugend; auf dasselbe ist denn auch vielfach der Unterricht gebaut; um so mehr, als man dort die Beobachtung gemacht haben will, daß bei gutem Gedächtniß bequeme Schüler sich vorzugsweise auf dasselbe stützen, statt geistig verarbeitend die Lehrstoffe aufzunehmen. Diese einseitige Kultur spielt übrigens auch in Frankreich eine große Rolle, ebenso in England. Namentlich besteht ein Haupttheil des Unterrichts der Mädchen bei den französischen Nonnen darin, daß aus einem Geschichts-, Geographie- oder andern Buche für den betreffenden Unterricht täglich eine gewisse Anzahl Zeilen auswendig gelernt werden. Wenn der Engländer im Unterricht oft denselben Weg geht, so traut er

*) Dürfte wohl bei uns schon ein Lehrer in der Volksschule ungerügt erklären: Einen Gott giebt es nicht?

als ein in allen Theilen der Welt herrschender Kosmopolit dem Einfluß des Lebens und der Macht der Praxis so viel zu, daß das Gedächtniß- und Bücherwissen schon werde belebt werden. — Vielleicht ist bei der Genfer Jugend ihr gutes Gedächtniß ein Erbstück aus reformatorischer Zeit. Waren doch gerade die französischen Reformirten stark im Auswendiglernen ihrer Bibel, die man ihnen in den blutigen Verfolgungen so oft entriß! Und nicht selten kam es vor, daß bei der Klage, „unsere Bibeln sind uns genommen," ein Alter oder ein Junger sagte: Seid stille, ich will sie euch wieder diktiren. Viele konnten ganze biblische Bücher mit Leichtigkeit hersagen. Auch Huß konnte sich im Kerker in Kostnitz getrösten, daß er die Bibel niederschreiben könne, die ihm genommen worden — „mit Ausnahme der Chronika." Es war das doch eine große und herrliche Zeit, ein eigentliches Bibelleben! Wie viele Christen und Theologen heutigen Tages möchten es Jenen wohl gleich thun können? Genf war aber immer der geistige Mittelpunkt und Zufluchtsort der Hugenotten Frankreichs. Die Reformation im Waadtlande, das damals zu Bern gehörte, kam aber nicht von Genf, sondern wurde in Waadt von Bern aus anfangs zwangsweise eingeführt. Auch ist jetzt noch keine innige Beziehung zwischen Genf und Lausanne. Der Genfer ist dem Lausanner, der mehr ein Gemüthsmensch ist, zu selbstbewußt.

Doch nicht bloß Kalvins Predigtstuhl betrachtete ich und beschaute sein Wohnhaus: Genf hat neben dieser kirchlichen Spitze auch noch einen andern besonders merkwürdigen Mann aufzuweisen, eine, wenn man will, pädagogische Spitze, Jean Jaques Rousseau, und auch diesem hat man hier in seiner Geburtsstadt eine besondere Ehre angethan. Auf einer kleinen Insel der Rhone in der Stadt, durch eine Brücke mit dem Ufer in Verbindung, steht sein Denkmal in Bronze. Nachlässig bekleidet, mit offenem Hemdkragen, sitzt er da, mit dem Griffel beschäftigt, etwa seinen Emile niederschreibend. Das Postament der Statue ist von Immergrün, seiner Lieblingsblume, umrankt. Daneben bilden die das Inselchen umkreisenden Schwäne, welche von der Stadt unterhalten werden, eine stille bewegliche Zierde. Mit Theilnahme sieht man dem genialen und unglücklichen Manne ins Auge. Keiner hat wie er im letzten Jahrhundert einen solchen Einfluß auf die Erziehung gehabt, war er doch gleichsam eine Inkarnation einer skeptisch ungläubigen mit so manchen liberalen und menschenfreundlichen Elementen durchwobenen Zeit. Keiner hat wie er die französische Sprache mit solchem Schwung und solcher Kühnheit zu gebrauchen gewußt, selbst der elegante Voltaire nicht, wie er, namentlich in seinem eigenen Konterfei, seinen „Confessions." Ich sah die jungen noch schwärzlich grauen Schwäne neben den alten blendendweißen; bekanntlich schlüpfen sie nicht weiß aus dem Ei, sondern werden erst mit der Zeit weiß. Ob dieser Schmuck der Fluthen der Rhone eine symbolisch pädagogische Bedeutung haben soll? Etwa das Rousseausche Natursystem darstellen? Aber nein! Nach ihm ist der Mensch ja von Haus aus weiß, und nur der Staub, der von da oder dort an ihn heranfliegt, macht ihn schwarz. Demnach sollten die jungen Schwäne weiß sein, die alten aber die Farbe der Raben tragen. Aber zu verwundern ist es doch nicht, wenn auch in Genf heute noch Rousseau neben Kalvin und weit über denselben hinaus seine Herrschaft behauptet.

Noch eine Sehenswürdigkeit Genfs möchte ich erwähnen. Es ist dies eine riesige Reliefkarte oder ein Panorama des Montblancgebirges, 42 Fuß lang, $2\frac{1}{2}$ Fuß

hoch, wie wir es jeder Schule wünschen möchten, wenn nicht zum Besitze, doch zur Instruktion. Es füllt einen ganzen Pavillon aus. Ein Genfer hat daran nach den genauesten Studien und Karten 10 Jahre lang von 1835—1845 gearbeitet und Obrist Dufour sich besonders dafür interessirt. Schwerlich wird irgend etwas anscheinend noch so Geringes darauf fehlen. Da der Künstler weder in England noch in Frankreich sein Werk für eine annehmbare Summe verkaufen konnte, so kehrte es von Paris nach Genf zurück und wurde vom Besitzer der Stadt zum Geschenk gemacht. — Bald werden denn auch die von dem verstorbenen Herzog Karl von Braunschweig der Stadt vermachten Millionen noch viele Kunstschöpfungen hervorrufen. Bereits ist der botanische Garten dadurch erweitert und verschönert worden, an dessen Ausgang wir im naturhistorischen Museum eine riesige Gruppe von Bergkrystallen bewunderten; ferner soll eine medicinische Fakultät von der Erbschaft geschaffen und der Rest zu einem Theater verwendet werden. Bei dem großartigen Anlauf, den man bei dem allen genommen hat, wird wohl nach der Meinung Mancher noch ein Beträchtliches aus dem Säckel der Stadt hinzukommen müssen, bis endlich auch das große Standbild des herzoglichen Wohlthäters vollendet sein wird, an dessen Fundamenten wir arbeiten sahen. Es soll dasselbe eine Reitergruppe bilden, darstellend den berühmten und zuletzt unglücklichen Großvater, den heldenmüthigen Vater und den tyrannischen und wunderlichen Sohn: Herzog Ferdinand, 1807 bei Auerstädt tödtlich verwundet; Herzog Oels, 1815 bei Quatrebras gefallen, und den Erblasser, Herzog Karl, 1830 von den Braunschweigern verjagt.

Aber noch andern herrlichen Schmuck hat die Stadt Genf in ihren Mauern — das sind die vielen wohlthätigen Anstalten, meistens von altem Datum, so daß man wohl dort selbst das Urtheil hört, es seien deren zu viele, weil auch leicht Trägen und Arbeitsscheuen dadurch geholfen werde. Doch freuen wir uns solches vermeintlichen Ueberflusses, gegenüber so vielen Orten, wo darin so ungemein viel fehlt und so mancher dringlichen Noth darum nicht abgeholfen wird. (Schluß folgt.)

Die erste pommersche Seminarlehrer-Versammlung

fand unter sehr zahlreicher Betheiligung in der Pfingstwoche 1876 in Stettin statt.

Der dritte deutsche Seminarlehrertag, welcher im Herbst 1875 in Stuttgart abgehalten wurde, hatte für die 1876 abzuhaltenden Provinzial-Versammlungen der Seminarlehrer insbesondere vier Berathungsgegenstände vorgeschlagen:

1. Die Präparandenbildung,
2. Die Bildung der Lehrerinnen,
3. Der Musikunterricht im Seminar,
4. Der fremdsprachliche Unterricht im Seminar;

und bei jedem dieser Gegenstände wurde eine Erörterung nach den drei Richtungen hin gewünscht: wie es betreffs der fraglichen Angelegenheit vor 1872 war, wie es jetzt ist und welche Wünsche der Verein für die Zukunft hat. — —

In der am Dienstag den 6. Juni, Abends 7 Uhr, im Saale der Elisabethschule in Stettin stattgefundenen Vorversammlung begrüßte der Seminardirector Supprian, welcher in Gemeinschaft mit dem Seminardirector Schultz in Cöslin den pommerschen Seminarlehrertag vorbereitet hatte, die Theilnehmer

der Conferenz und leitete, nachdem die Präsenzliste festgestellt war, (es waren 42 Seminar- und Präparandenlehrer erschienen) die vorbereitenden Verhandlungen ein. Nachdem die Seminardirectoren Schultz und Supprian und der Vorsteher der Kgl. Präparandenanstalt in Massow, Seminarlehrer Zeglin, in den Vorstand gewählt worden waren, wurde die Tagesordnung für die beiden folgenden Tage dahin festgestellt, daß am Mittwoch, den 7. Juni, über den Musikunterricht in Seminarien und Präparandenanstalten, und am Donnerstag, den 8. Juni, über die Präparandenbildung in Pommern verhandelt werden sollte. Die für beide Gegenstände vorher aufgestellten, den Mitgliedern der Conferenz gedruckt vorliegenden Thesen wurden in je 5stündiger Sitzung durchberathen.

Die vom Seminarlehrer Groth in Dramburg gestellten Thesen, betreffend **das Musikwesen der Präparandenanstalten und der Seminare,** lauteten:

I. Präparandenanstalten.

1. Die Aufnahmeprüfung hat weniger das vom Prüfling bisher erreichte Maß musikalischer Fertigkeiten, als vielmehr die musikalische Begabung desselben ins Auge zu fassen.
2. Sie besteht vor Allem in einer gründlichen Prüfung des Gehörs und des Stimmorgans; eine Prüfung im Instrumentenspiel ist daneben wohl wünschenswerth aber nicht erforderlich.
3. Musikalisch ungenügend Begabte werden nur dann aufgenommen, wenn ihre anderweitige Begabung eine gute ist.
4. Der Unterricht im Gesange, im Clavier- und Violinspiel und in der allgemeinen Musik- und Harmonielehre ist obligatorisch. Der Gesangunterricht wird klassenweise ertheilt und von demselben niemand dispensirt. Der übrige Musikunterricht wird gruppenweise ertheilt und von diesem dann dispensirt, wenn die Theilnahme an demselben keinen Erfolg hat.
5. Ertheilung von Orgelunterricht ist nicht Aufgabe der Präparanden-Anstalten. Doch können besonders Geförderte Orgelunterricht erhalten.
6. Der Musikunterricht ist auch in den Präparandenanstalten nur Fachmännern zu übertragen. Ganz besonders aber ist eine Verständigung über Ziele und Stoffe mit dem betr. Seminar nothwendig.
7. Wegen des bei den meisten Präparanden stattfindenden Stimmwechsels ist der vierstimmige Chorgesang gänzlich untersagt.
8. Der Unterricht im Clavierspiel ist Hauptsache in der musikalischen Ausbildung der Präparanden; derselbe ist in Verbindung mit der allgemeinen Musik- und Harmonielehre zu ertheilen.
9. Der Violinunterricht beginnt erst nach Bewältigung der Anfangsgründe im Clavierspiel, d. i. nach einem halben Jahre.
10. Zeitbedarf für die Woche: Clavier, Unterricht 2, Uebung 6 später 4; Violine vom 2. Halbjahre ab Unterricht 1, Uebung 1; Gesang 1; Präparation für Harmonielehre 1 Stunde, zusammen 10 bis 12 Stunden. (Orgel, Unterricht 1, Uebung 1 Stunde.)

II. Seminarien.

1. Das Seminar hat künftig nicht die Aufgabe, womöglich alle Zöglinge zum Cantorendienst und Organistenamt zu befähigen. Es soll vielmehr

hauptsächlich Gesanglehrer für die Volksschule bilden und daneben musikalisch gut Begabten Gelegenheit gewähren, sich für die Cantoren- und Organistenstellen in Dörfern und kleineren Städten auszubilden.
2. Deshalb sind die zur Erfüllung jener Hauptaufgabe erforderlichen Musikfächer obligatorisch, die übrigen dagegen facultativ.
3. Was zur Ertheilung des Gesangunterrichts in der Volksschule nothwendig ist, muß, von ganz Unbegabten abgesehen, allen Seminaristen gelehrt werden. Und zwar muß die Methode des Volksschulgesangs theoretisch wie praktisch viel eingehender durchgearbeitet werden, als dies bisher meist geschehen ist. Daneben ist für den gedachten Zweck erforderlich die Fähigkeit, selbst zu singen, einen mehrstimmigen Gesang auf dem Clavier zu spielen, den Gesang der Schule mit der Violine zu leiten, und einige Kenntniß der allgemeinen Musik- und der Harmonielehre.
4. Ungenügend für Musik Begabte werden in das Seminar nur dann aufgenommen, wenn ihre sonstige Befähigung eine gute ist. Sie müssen an dem Unterricht im Gesange (ausschließlich des Chorgesanges) wenigstens zuhörend und Fragen beantwortend und außerdem an dem Unterricht in der Gesammtmethode Theil nehmen.
5. Für die Besetzung der vorhandenen Cantoren- und Organistenstellen genügt es, wenn auch nur der vierte Theil aller Seminaristen zu diesem Behuf ausgebildet wird. Die in allen musikalischen Fächern arbeitenden Seminaristen können vom Gartenbau dispensirt werden.
6. Die Cantoren größerer Städte und die Musiklehrer der Seminarien haben ihre Weiterbildung in dem akademischen Institute für Kirchenmusik zu Berlin zu suchen.
7. Zeitbedarf für die Woche und den einzelnen Seminaristen: 1. Unterricht: Klassengesang 1, Chorgesang 2, Violinspiel 1, Harmonielehre 1, (Clavierspiel 1, Orgelspiel 1), zusammen 5 (7) Stunden. 2. Vorbereitung und Uebung: Violinspiel 1, Harmonielehre 1, (Clavierspiel 1, Orgelspiel 2), zusammen 2 (5) Stunden.
8. Besondere Inspection des Seminar-Musikunterrichts durch Fachmänner ist wünschenswerth. Doch müßte ihrer Einführung die Aufstellung allgemeiner Grundsätze voraufgehen, nach welchen dieselbe zu führen wären.

Bei These 1 und 2 (I) wurde geltend gemacht, daß die musikalische Anlage nicht etwas Abgeschlossenes und Fertiges, sondern der Ausbildung und Entwicklung Fähiges und Bedürftiges sei. Es wird sich oft erst nach längerer Schulung herausstellen, ob ein Schüler ohne musikalische Anlage ist. So Mancher wurde im Gymnasium „wegen mangelnder Anlage“ vom Musikunterrichte dispensirt, der es später aus Interesse an der Sache noch zu etwas Erklecklichem gebracht hat. — These 6 (I.) ließ man fallen, um nicht die Meinung aufkommen zu lassen, daß nur diejenigen, welche in einem akademischen Institute Kunststudien gemacht haben, zur Ertheilung des Musikunterrichts in Lehrbildungsanstalten befähigt seien. Als ein „Fachmann“ muß doch ohne Zweifel Derjenige angesehen werden, welcher pädagogisch-didaktisch wohl geschult ist, mit allen Fasern seines Denkens und Lebens im Volksleben wurzelt, der Kirche und ihrem Leben nicht entwachsen ist und außerdem einen hinreichenden Grad musikalischer Bildung besitzt. „Einseitige Musiker“, denen pädagogisch-didaktisches Geschick, oder volksthümlich-kirchliche Gesinnung abgeht, sind nicht das Ideal, das zu erstreben ist.

These 7 (I.) wurde dahin modificirt, daß wegen des bei „sehr vielen“ Präparanden stattfindenden Stimmwechsels das mehrstimmige Singen „möglichst zu beschränken“ sei. These 9 ließ man fallen, und These 10 erhielt diese Fassung: „Regel ist, daß die für den Musikunterricht und die Musikübungen aufzuwendende Zeit die Zahl von 10 wöchentlichen Stunden nicht überschreite.“ In analoger Weise wurde auch These 7, II. modificirt, so zwar, daß 7 Stunden wöchentlich als Minimum und 10 Stunden als Maximum festgesetzt wurden. Einig war man darin, These 6 und 8, II. fallen zu lassen, ebenso die zweite Hälfte der 5. These. —

Darin scheinen alle Theilnehmer an der Versammlung einig zu sein, daß der Musikunterricht nach wie vor ein integrirender Theil der Lehrerbildung bleiben müsse, und zwar nicht nur im Interesse der Kirche und des Volkslebens, sondern auch im Interesse der Kunst und der Lehrer selber, — ferner darin, daß die Ausbildung der Zöglinge zu guten Gesanglehrern der Volksschule durch den bloßen Gesangunterricht nicht möglich sei. Der Gesangunterricht muß durch Violinunterricht und durch allgemeine Musik- und Hormonielehre unterstützt werden. Auch Clavierspiel ist bei einem guten Gesanglehrer nicht wohl zu entbehren. —

Besonders interessant waren die Debatten über die Präparandenbildung in Pommern, der die folgenden vom Seminardirector Supprian in Pyritz gestellten Thesen zu Grunde lagen:*)

1. Die Präparandenbildung in Pommern hat seit dem Jahre 1872 sichtlich einen Anstoß erhalten, der ihr zum Vortheile gereicht hat.
2. Von Mängeln der Vorbildung, die an den Seminar-Aspiranten immer noch wahrgenommen werden, sind besonders folgende zu nennen.
   a. Der bedeutendste unter allen ist ein großer Mangel an der für den Lehrerberuf ganz unerläßlichen Zucht des Denkens und der Sprache. Diese Zucht kann nach dem 17. Lebensjahre und in der dreijährigen Seminarzeit nur in den seltensten Fällen noch angeeignet werden.
   b. Auf dem Gebiete des Religionsunterrichts wird ein Verständniß der angeeigneten Stoffe sowohl nach der sachlichen Seite als nach dem einfachen Wortlaute und hinreichende Bibelkenntniß vielfach vermißt.
   c. Das Lesen ist bei den Meisten weder fließend noch ausdrucksvoll genug.
   d. Die Rechtschreibung ist bei einer großen Anzahl noch mangelhaft.
   e. Das elementare Rechnen ist nach der Seite der Einsicht wie nach der Uebung noch vielfach mangelhaft, Fertigkeit in freiem, zusammenhängendem Lösen häufig nicht zu finden.
   f. In der deutschen Grammatik, in der Poetik, in der Raumlehre und in allen Realfächern finden sich meist nur äußerlich und gedächtnißmäßig angeeignete Kenntnisse. Rechtes Verständniß und die Unterlagen wirklicher und unterrichtlich verarbeiteter Anschauungen fehlen fast überall.
   g. Die musikalischen Uebungen sind, wenn überhaupt, meist viel zu spät begonnen.

*) Wir haben an einzelnen Stellen gleich die Aenderungen eintreten lassen, wie sie von der Conferenz beschlossen wurden.

h. Die Schrift ist vielfach unentwickelt; in schneller gefertigten Schriftsätzen ermangelt sie oft in hohem Maße der Sorgfalt, der Sauberkeit und eines gefälligen Aeußeren. Im Zeichnen ist meist noch so gut wie nichts gearbeitet.

i. Die Kenntniß der einfachsten Stücke volksthümlicher Literatur, als Jugendschriften, Volksschriften, Märchen, Sagen, Volksbücher und dgl., wird auch in der bescheidensten Auswahl fast bei Allen vermißt.

3. Die meisten dieser Mängel haben ihren Ursprung in dem Umstande, daß die Mehrzahl der Aspiranten aus sehr unbemittelten Familien stammt und von Jugend auf nur wenig geistige Anregung in Haus und Heimath genossen hat; daß eine große Anzahl von Aspiranten nur einen mangelhaften Schulunterricht empfangen hat; daß bisher für die Präparandenbildung nur ganz unzureichende Mittel zur Verfügung gestanden haben und genügende noch nicht dafür zur Verfügung stehen; endlich daß noch immer Präparanden zur Verwaltung von Schulstellen verwandt werden.

4. Neben den unter Nr. 2 beregten Mängeln in der Beschaffenheit der Seminar-Aspiranten macht sich in den letzten Jahren eine Abnahme in der Zahl derselben bemerkbar. Die Aufnahmeprüfung ist nicht mehr in demselben Maße wie früher eine Auswahl der Besseren, und es müssen demzufolge mehr Solche aufgenommen werden, die entweder nicht hinreichend begabt oder nicht gut vorgebildet sind.

5. Die Ursache hiervon ist hauptsächlich in dem steigenden Bedarf an Lehrern sowie darin zu suchen, daß eben deshalb innerhalb weniger Jahre die meisten Seminarien der Provinz bedeutend sind erweitert worden. Außerdem hat sich fühlbar gemacht, daß die von Geistlichen und Lehrern früher gegebene Anregung zur Wahl des Lehrerberufes nachgelassen hat.

Auch der Zug nach anderen Berufsarten, die schneller und besser lohnen als der Lehrerberuf, hat auf die Verminderung der Zahl der Aspiranten mehrere Jahre lang stark eingewirkt. Derselbe hat jedoch im Zusammenhange mit offenkundigen Wandlungen in dem wirthschaftlichen Leben so gut wie ganz aufgehört.

Sobald und insoweit nur die äußere Stellung der Lehrer an Einkommen und an öffentlichem Ansehen, wie zum Theil schon geschehen, eine angemessene wird, so wird es an Neigung zu diesem Beruf so wenig wie zu anderen fehlen. Alle künstlichen Zugmittel hingegen können der Sache und dem Stande innerlich nur Schaden bringen und sind daher lediglich zu widerrathen.

6. Die Präparandenbildung durch einzeln stehende Lehrer wird nach Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen in Zukunft auf besonders tüchtige Persönlichkeiten beschränkt bleiben. Der einzelne Lehrer wird in der Regel nicht im Stande sein, seinen Präparanden einen in allen Fächern genügenden Unterricht oder auch nur überhaupt das hinreichende Maß an directem Unterricht zu bieten.

Hingegen wird die Mitwirkung auch der einzelnstehenden Landlehrer theils für die Anregung zur Wahl des Lehrerberufs, theils für die Er-

theilung von Auskunft über Mittel und Wege, endlich für eine zweckmäßige Weiterführung der Präparanden während des 15. Lebensjahres (das noch jetzt für die Weiterbildung meist ganz verloren geht) jederzeit ganz unentbehrlich bleiben.

7. Die Ausbildung von Präparanden durch gemeinsame Arbeit von zwei, besser von drei, auch wohl von mehreren Lehrkräften (Lehrer, Rectoren, Geistliche ꝛc.) bleibt nach wie vor nicht nur möglich, sondern auch durchaus wünschenswerth. Dieselbe müßte nur von Seiten der Staatsbehörden durch erhöhte Remunerationen für die Bildner ungleich lohnender gemacht werden, als sie bis jetzt ist.

8. Die seit einigen Jahren gegründeten und zum Theil noch in ihrer Organisation begriffenen Königlichen Präparanden-Anstalten haben eine durchgreifende Wirkung bei der Kürze der Zeit noch nicht erzielen können.

Einem rascheren Aufblühen derselben steht unter Anderem auch der Umstand im Wege, daß sie aus Rücksicht auf den Kostenpunkt und wegen Mangels an Räumlichkeiten meist als Externate eingerichtet sind, und daß sie deshalb an ihre Zöglinge höhere pekuniäre Anforderungen stellen müssen als die Seminarien.

Die wünschenswerthe beste Form der Einrichtung für die Präparanden-Anstalten wäre wohl das facultative Internat. Nur müßten die Anstalten in ihrem Etat und in ihren Räumen so ausgestattet sein, daß sie Alle, die es wünschten, auch wirklich aufnehmen könnten.

Es werden für die Präparandenbildung in Anstalten wie außerhalb derselben noch bedeutend mehr Mittel als bisher aufgewendet werden müssen. Doch wird es bei der Vertheilung derselben Aufgabe sein, die eigenen Heilskräfte der jungen Leute und ihrer Eltern in vollem Maße heranzuziehen und in Thätigkeit zu erhalten.

Endlich scheint auch die Zahl der bisher errichteten Präparandenanstalten noch keinesweges eine hinreichende zu sein. Sehr zu wünschen wäre es auch im Interesse der Präparandenbildung, der Seminarien, des Lehrstandes, der betheiligten Eltern und vor Allem der Schulen, wenn junge Leute, die sich für das Lehramt nicht eignen, nicht erst in der Aspirantenprüfung oder im ersten Seminarjahre ausgeschieden würden. Vielmehr müßten die Präparanden in den ersten Jahren ihrer Ausbildung von kundigen Augen gesichtet und die für den Lehrerberuf Ungeeigneten bei Zeiten in andere Bahnen gewiesen werden. Alles noch so berechtigt scheinende Mitleid gegen den einzelnen Schüler muß hier verbannt werden und lediglich im Interesse der Sache die strengste Gewissenhaftigkeit walten.

Besonders wohlthuend war es, daß die Versammlung bei ihren Debatten sich durchweg auf den Boden der realen Verhältnisse stellte. Das Bauen auf einer tabula rasa ist ja heuer sehr beliebt; aber es frommt sehr wenig. Das Leben ist eben mächtiger, als pädagogische Doktrinen. Am Studiertische, an der Hand der abstrakten Lehrsätze der Psychologie und philosophischen Moral läßt sich die Volksschule, lassen sich die Lehrerbildungsanstalten nicht construiren; beide sind etwas historisch Gewordenes und müssen von diesem Gesichtspunkte aus angesehen und behandelt werden. —

Leider gestattete es die Zeit nicht, noch über die vom Seminarlehrer Dörffling in Cöslin aufgestellten Thesen über den fremdsprachlichen Unterricht in Seminarien zu debattiren. Ebensowenig konnte auf die Thesen des Seminarlehrers Ilgen in Cammin: „Ueber den Unterricht im Gartenbau und in der Baumzucht in Schullehrer-Seminarien", auf die des Seminardirectors Bünger in Franzburg: „Wie kann das Seminar seine Zöglinge in ausreichendem Maße zu Erziehern heranbilden" — auf die des Seminardirectors Schultz in Cöslin: „Wodurch haben unsere Seminarien gegenüber den noch sehr wenig entsprechenden Ergebnissen der Aufnahmeprüfungen ihrer Arbeit den Erfolg zu sichern? — eingegangen werden. Die letztgenannten, sehr anregenden Thesen mögen hier zum Schluß noch eine Stelle finden.

Wodurch haben unsere Seminare gegenüber den noch sehr wenig entsprechenden Ergebnissen der Aufnahmeprüfungen ihrer Arbeit den Erfolg zu sichern?

I. Nicht dadurch,

a. daß sie von Erstrebung des ihnen durch die Allgemeinen Bestimmungen gesteckten Zieles überhaupt Abstand nehmen, — oder

b. daß sie bei ihrem Unterricht den thatsächlichen Bildungsstandpunkt der neu eingetretenen Seminaristen ignoriren, — oder

c. daß sie, um für die wissenschaftliche Arbeit mehr Zeit zu gewinnen, die für Turnen, Schwimmen, Erholung ꝛc. bestimmten Zeiten übermäßig verkürzen;

II. sondern dadurch,

a. daß sie geradezu ungenügend vorgebildete oder befähigte Präparanden mit Consequenz von der Aufnahme ausschließen oder, wenn sie bereits aufgenommen sind, sie so bald als möglich aus der Anstalt wieder entfernen;

b. daß sie bei ihrem ganzen Unterricht Alles, was zur Erreichung des vorgestreckten Zieles nicht nothwendig ist, nunmehr als unnützen Ballast frisch über Bord werfen:

c. daß sie mit voller Kraft arbeiten, indem

1. jeder Lehrer seine beste Kraft einsetzt,
2. die Kraft der Schüler voll in Anspruch genommen wird,
3. zur Erhöhung dieser Kraft vor Allem das Interesse für die Sache belebt und ein idealer Sinn gepflegt wird.

Bücherschau.

Katechismus Lutheri. Kurzer Wegleiter und Begleiter auf dem Wege der Seligkeit. Von Ernst Braun, Pastor zu Löhne bei Herford. Mit einem Vorwort von Dr. Gerhard von Zezschwitz. 2. Aufl. Gotha, bei Gustav Schloeßmann, 1876. — 170 Seiten.

Der bloße Titel läßt den reichen Inhalt und die Eigenthümlichkeiten des Büchleins nicht vermuthen. Man möchte denken, es enthalte blos eine schulmäßige Erklärung und Behandlung des Katechismus für den Schul- und kirchlichen Religionsunterricht, wie es solche Bücher ja in großer Zahl gibt, und da es nicht für die Hände der Kinder bestimmt sein könne, so werde es wohl Pfarrern und Lehrern eine unmittelbare Handreichung beim Unterricht bieten sollen.

Dem ist jedoch nicht so. Wir haben hier ein Lehrbuch, welches zugleich ein wahres Erbauungsbuch ist. Was zunächst Form und Anordnung angeht, so ist das Buch in Fragen und Antworten abgefaßt; manche Antworten sind, je nach Beschaffenheit der Frage, kürzer, andere länger, etliche eine ganze Seite umfassend. In der Anordnung folgt das Buch nicht genau den 5 Hauptstücken, auch hat es nicht den Gang vieler wissenschaftlichen Lehrbücher, wo man mit der Lehre von der heiligen Schrift anfängt und mit den letzten Dingen den Schluß macht. „Es stellt auf Grund des 1. Hauptstückes (Gesetz) das Leben dar, wie es von Gott gefordert wird und wie es von der Sünde entstellt ist; ferner auf Grund des 3. Artikels, namentlich der Worte: „beruft, sammelt, erleuchtet, heiligt und bei Jesu Christo erhält" will es zeigen, wie das durch die Sünde entstellte Leben durch den heiligen Geist auf dem Wege der Heilsordnung wieder hergestellt wird." Die Lehre vom Gesetz und von der Sünde umfaßt den kleineren Theil des Buches (32 Seiten), die Heilsordnung den übrigen Theil (136 Seiten). Die Lehren von der Schöpfung, Erlösung, vom Gebet und von den Sakramenten sind an geeigneter Stelle herangezogen und behandelt.

Es ist durchaus nicht alles für Anfänger im Christenthum, und so auch nicht für den Jugendunterricht passend und bestimmt. „Manche Rubriken, z. B. die vom Unterschied von Natur und Gnade, von der Versiegelung der Gläubigen, sind weniger für junge Christen und Confirmanden geeignet, wohl aber für jeden Seelsorger Fundgruben schriftgemäßer, erwecklicher und die Seelen erziehender Heilslehre." (Aus dem Vorwort des Professors von Zezschwitz). So ist das Buch, wie der Titel sagt, zum Theil ein Wegleiter für die Anfänger, insonderheit aber ein Begleiter (für die Geförderten) auf dem Wege zur Seligkeit. Daß es eine Frucht langjähriger Uebersetzung und Arbeit sei, ist bald zu erkennen. Von dem großen Fleiß und der Sorgfalt, welche darauf verwendet worden sind, zeugt auch die Benutzung und Heranziehung so vieler trefflicher Schriften, meist aus älterer, zum Theil aus neuerer Zeit, welche das innere Leben darstellen und zeigen, wie die einzelnen Lehren in Anwendung und Ausübung gebracht werden; z. B. Bunyan's Pilgerreise, Holley's Gnadenordnung, Porst's Führer der Seelen, Joh. Gerhardt's Schola pietatis, ferner Luther, Scriver, Spener, Franke, Arnd, Bogatzky, Zinzendorf, Burk, Rieger, Baxter. Auch sind die Schriften des sel. G. E. Hartog, dessen Name bei den Ravensberger Christen einen guten Klang hat, an manchen Stellen berücksichtigt.

Alles dies gilt am meisten von den letzten Kapiteln des Buches; namentlich die Kap. 5, 6 und 7 (Heiligung, Erhaltung und Versiegelung) sind sehr einge-

hend behandelt. Gern würde ich ein größeres Stück daraus abdrucken lassen, muß mich aber des Raumes wegen auf eine kleine Probe beschränken. „Der Herr führe das Buch obenan Solchen in die Hände, denen es ein Ernst ist um's Seligwerden und die der seelsorgerlichen Hülfe zu einem frommen Leben bedürfen. Seine Verbreitung sei den guten Geistern empfohlen, die ausgesandt sind zum Dienste derer, die die Seligkeit ererben sollen." (von Zezschwitz im Vorwort).

Ist diese Lehre von der Gewißheit des Gnadenstandes eine Hauptlehre oder ist sie eine mehr unwichtige Lehre, worüber Jedem gestattet ist, seine eigne Meinung zu haben? — Nein, es ist eine Hauptlehre. Zu der Zeit der Reformation ist diese Lehre ein Gegenstand vieler Streitigkeiten gewesen, und das Ende war: die römische Kirche hat die Lehre von der Gewißheit des Gnadenstandes verworfen, die evangelische Kirche dagegen hat ihn als eine Haupt- und Fundamentallehre behauptet. Auch haben je und dann gottselige Verfasser diese Lehre in eignen Schriften behandelt, z. B.: Bogatzky, das unverrückte Bleiben in Christo oder wie man seines Gnadenstandes gewiß werden könne; Abt Steinmetz, von der Versiegelung der Gläubigen; Burk, Rechtfertigung und Versicherung; De Valenti, das selige Abbarufen der Kinder Gottes oder über die persönliche Gewißheit der Gotteskindschaft und des Gnadenstandes, 2. Aufl.; die Engländer Baxter und Ryle, über die Gewißheit; Greve, über die Versiegelung der Gläubigen u. A.

Wie spricht sich A. H. Francke über diese Lehre aus? — Er sagt von sich: „In solcher meiner Rechtfertigung habe ich Frieden gefunden mit Gott, bin ein Kind Gottes, tröste mich fröhlich seiner Gnade, und weiß gewiß, daß ich das ewige Leben habe." Guerike, Denkschrift, S. 30.

Wer urtheilt ebenso? — Zinzendorf, in seinem Glaubensbekenntniß, sagt: „Ich bin mir gewiß, daß ich das unwandelbare Recht habe, das alle meine Mitbürger haben, daß ich so unverrückt heilig bin, wie sie, daß ich so unverrückt selig bin, wie sie Alle. Und das Alles weiß ich so gewiß, als ich weiß, daß mir mein Kopf auf dem Leibe steht."

Wie lehrt davon Bogatzky? — In seinem großen Hausbuche der Kinder Gottes (Bd. II, S. 692) heißt es: „Dieselbigen, in welchen der Herr oft kräftig sein Gnadenwerk angefangen, wenigstens einen guten Vorsatz und Willen gewirket, die lassen sich nun recht ernstlich, fleißig und treu machen und ruhen auch nicht, bis sie wissen, daß sie Gnade haben und ihrer Sache recht gewiß sind. Es wollen ja die Menschen in allen andern irdischen Dingen, worin sie einen Nutzen und Vortheil zu erlangen suchen, gerne recht gewiß werden und es nicht bei einem ungewissen Hoffen bewenden lassen. Zum Exempel, wenn Einer etwas zu erben hoffet, und nicht gewiß weiß, ob ihm das Erbe zukommt, oder es im Testamente steht, oder sonst ein naher Verwandter erben soll, da ruhet Einer nicht, bis er weiß, wie er dran ist, ob er erben oder nicht erben werde. Aber in der allerwichtigsten Sache, die das ewige Erbtheil angeht, da lassen es die Menschen auf ein blindes ungewisses und ungegründetes Hoffen und Träumen ankommen."

Wie verhält es sich aber mit den hohen geistlichen Anfechtungen? — Geistlich hohe Anfechtungen entstehen, wenn der heilige Geist die Sünden groß macht und größer als die Gnade. Allein sie sind etwas Vorübergehendes. Wir sehen's bei Elias unter der Wachholder, bei Hiob und Jeremias, als sie den Tag ihrer Geburt verfluchten; aber in dieser Dunkelheit sind sie nicht geblieben. Luther sagt (Erklärung der Epistel an die Galater zu Capitel 4. 6, Theil VIII, S. 2407):

„Aber wenn wir mitten und am tiefsten stehn in solchen Schrecken des Gesetzes, da die Sünde gleichsam über uns donnert, der Tod uns zitternd und bebend macht, der Teufel auf's allergreulichste brüllet, hebt alsdann der heilige Geist (wie Paulus hier sagt) in unserm Herzen an zu schreien: Abba, lieber Vater. Und solch ein Geschrei ist viel gewaltiger, denn des Gesetzes, der Sünde, des Todes und des Teufels Geschrei, wenn es noch so groß und gräßlich lautet — bricht und bringt mit aller Macht durch die Wolken und den Himmel hindurch, kommt vor Gottes Ohren und wird erhört." Hier bezeuget Dr. Luther, daß das Abbarufen in der Anfechtung nicht etwa unterdrückt, sondern vielmehr ein Abbaschreien werde, wogegen das Gebrüll des Satans und seiner Diener verstummen muß.

Allein sollte es nicht doch vorkommen, daß auch das Abbarufen immer schwächer wird? — Es kann auch dies. Aber es ist ein vorübergehender Zustand, denn wo einmal sich Jemand des Gnadenstandes gewiß geworden ist, da wird er bei eintretender Lauheit desto mehr rufen und schreien, die Gnadenmittel brauchen und vorsichtig wandeln, so daß bald der vorige freie Zugang wieder gewonnen wird. Darüber sagt Hartog (Anfechtungspredigten, S. 34) Folgendes: „Dem Gerechten — d. h. der es redlich meint bei aller Schwachheit — muß das Licht immer wieder aufgehen. O seliges Muß, o seliges Immer! Es kann also nicht ausbleiben, so wenig als die Sonne ausbleibt, wenn sie auch untergeht. Daher sich auch geübte und erfahrene Seelen eben so wenig erschrecken, wenn Finsterniß sie überfällt, als wir Menschen uns erschrecken, wenn die Sonne untergeht; ein Jeder weiß, daß sie des Morgens wiederkommt. Der erfahrene David spricht (Ps. 23, 4): „Ob ich schon wanderte im finstern Thal, fürchte ich kein Unglück, denn du bist bei mir (ob ich dich gleich nicht sehe), dein Stecken und Stab (deine Hirten-Aufsicht, dein Hirten-Schutz) trösten mich." B.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte August 1876.

Heuriges und Ferniges.

(Schluß.)

Wie ich über Bern und Freiburg an den Genfer See gekommen war, so kehrte ich am Jura entlang über Neuchâtel zurück. Mit besonderem Interesse sah ich mich auf der Station Yverdon um und gedachte Pestalozzi's und seiner dortigen Wirksamkeit. Die Stadt hat weite Rasenplätze mit schönen Alleen; wie werden sich da Pestalozzi's Zöglinge getummelt haben! Es ist doch ein merkwürdiger Mann, dieser Schweizer; wie Rousseau liebt er sein Volk und bejammert sein Elend; aber wie fern ist er von jedem verbissenen Zorn und der Friedlosigkeit, welche Rousseau verzehrten, so wie von der persönlichen Liederlichkeit, welche den armen Jean Jaques so unglücklich machte. Dieses Suchen nach den Wegen, dem Verständniß der Jugend und der Armen beizukommen, diese sich selbst nie genügende Liebe, die er dem werdenden Geschlecht zuwandte, hat etwas Rührendes, um so mehr, da er bei seinem eigenen unpraktischen Wesen und allem Mißgeschick diese seine Lebensaufgabe immer von neuem anfängt. Sein Werk ist immer wieder zerfallen, aber aus seiner Geistes- und Herzensarbeit haben sich Bildungselemente ergeben, von denen wir jetzt noch zehren. Als er aber in seinem hohen Alter in die Armenanstalt zu Beuggen zu dem christlich tief gegründeten Ch. H. Zeller kam und dessen Wirken sah, da sagte er unter Thränen: das war's, was ich wollte! aber den Kranz, den man ihm anbot, wies er zurück und setzte ihn auf das Haupt eines Kindes. Gewiß war er, wie es in der Zeit lag, mehr ein praktischer Christ, als ein theoretisch-dogmatischer. Daß er wenigstens in gehobenen Momenten das Wort Gottes über Alles theuer achtete, wenn er es auch vergaß, dasselbe zur geregelten Grundlage seines Lebens und seiner Erziehungsbestrebungen zu machen, sieht man auch aus der rührenden Scene am Sarge seiner Gattin. Knieend am Sarge, umgeben von seinem ganzen Hause, hielt er ein förmliches lautes Wechselgespräch mit der theuern Abgeschiedenen. Pestalozzi fragte sie und gab in ihrem Namen, hingenommen vom tiefsten Schmerz, ihr Antwort. In diesem Gespräch rief er unter Andern auch: „Was gab Dir und mir in jenen Tagen, in denen Alle uns flohen und verspotteten und Krankheit und Armuth uns niederbeugten, und wir unser Brod mit Thränen aßen, die Kraft, auszuharren und unser Vertrauen nicht wegzuwerfen?“ — Und er ergriff dann eine in der Nähe liegende Bibel, drückte sie an die Brust und antwortete: „Aus dieser Quelle schöpften wir Muth, Stärke und Frieden“. — So erzählt Ramsauer, sein Mitarbeiter.

Doch der Zug braust weiter; auch an Grandson geht er durch und ich lasse mir schnell von einem landes- und geschichtskundigen Reisegefährten die Oertlichkeit von Karls des Kühnen Zug und seiner Niederlage zeigen und erklären, und endlich sind wir in dem stattlich gelegenen Neuchâtel, dessen altes Schloß und Kirche weit hin sichtbar ist. Nirgends sah ich die lange Alpenkette von den nordwestlichsten Zügen bis über den Montblanc hinaus so schön und deutlich, wie hier am Neuenburger See, der oft mit dem See Genezareth verglichen worden ist. Einem Preußen schlägt hier eigenthümlich das Herz, denn dem edlen Friedrich Wilhelm IV. ist hier schweres Unrecht geschehen, als Neuenburg sich am 1. März 1848 feierlich, oder vielmehr tumultuarisch von dem Hause Hohenzollern losriß, ein Tag, der jetzt noch ein politischer Festtag ist. Aber schon als Knabe auf der Schulbank konnte ich nicht begreifen, wie ein Land ein königliches Fürstenthum und zugleich ein republikanischer Kanton sein kann, wozu ihn das Wohlwollen seiner entfernten Herrscher zugleich gemacht hatte, um ihm eine größere Verkehrsgemeinschaft mit der Schweiz zu verschaffen. Diese unnatürliche Zwitterstellung mußte früher oder später einen Riß erzeugen, der denn auch im sogenannten „tollen" Jahr 1848 eintrat. Aber in keinem der französischen Schweizerkantone ist es mir so wohl geworden wie in Neuchâtel. Es waltet in demselben noch zum großen Theile ein frisches kirchliches, Schul- und Gemeindeleben. Der Eintritt in die Volksschule geschieht dort im Alter von 7 Jahren (in andren Kantonen mit 6 Jahren). Aber die Kinder bringen schon eine gewisse Schulbildung mit. Entweder gewinnen sie dieselben in der Familie und durch Privatunterricht, oder in den sogenannten „écoles enfantines", die darum auch im Unterricht weiter gehen als unsere Kleinkinderschulen und auch Lesen, Schreiben und Rechnen im Zahlenkreis bis 100 lehren. Eine treffliche Bildungsanstalt für diese maîtresses (directrices) d'écoles enfantines, hat, nach den Prinzipien der sel. Mutter Jolberg in Nonnenweier, eine Karlsruher Dame, Frau Sophie v. Rüdt, in Grandchamp bei Neuchâtel gegründet, die von der Gründerin und ihrer Tochter selbst geleitet, nicht genug empfohlen werden kann. Die Volksschule behält dann hier, wie überhaupt in der Schweiz, die Kinder bei einem Minimum von 28 Unterrichtsstunden wöchentlich, bis zum 13. Lebensjahre. Dann treten sie in die Lehre oder sonst einen Lebensberuf ein, müssen aber wöchentlich noch 10 Stunden in 3 Nachmittagen zur Schule gehen, bis die Mädchen mit 16, die Knaben mit 17 Jahren confirmirt werden, eine Einrichtung, die viel für sich hat, zu der sich aber unsere Handwerker und Geschäftsleute schwer verstehen würden. Es besteht im Kanton Neuenburg kein staatliches Lehrerseminar, sondern für die künftigen Volksschullehrer (Primär- und Sekundarlehrer) sind im Collége in Neuenburg besondere Kurse eingerichtet. Obwohl auch hier wie überall in der Schweiz nach dem neuen Schulgesetz der Lehrer zum Ertheilen von Religionsunterricht nicht verpflichtet ist, so hat doch im Kanton Neuchâtel sich noch kein Lehrer geweigert, denselben zu ertheilen. Derselbe besteht meist in biblischem Geschichts- wie überhaupt in Bibelunterricht; der Pfarrer ertheilt hier dann wöchentlich 1 Stunde dogmatischen Unterricht. Wie hat doch auch gerade der Kanton Neuchâtel vor andern Kantonen gegen das neue Schulgesetz gekämpft, damit der Christenthumsunterricht in der Schule seine alte Stelle behalte! Von 15,000 Votanten des Kantons stimmten 10,000 gegen das neue Gesetz, und bei dem neuen Kirchengesetz, das die Kirche von einem bestimmt formulirten Glaubensbekenntniß frei spricht, waren im ganzen Kanton trotz aller Gegenbemühungen nur 16 Stimmen mehr dafür als dagegen.

Zugleich bildete sich aber auch gleich eine église indépendante, welche jedoch die Gotteshäuser der Nationalkirche mit benutzen darf. Erstere zählt im Kanton 30, letztere 50 Pfarrer, wozu noch 5 Geistliche der vor etwa 30 Jahren in der Schweiz entstandenen église libre (der vom Staate freien Kirche) kommen. Man hob hervor, daß unter diesen 85 Geistlichen nur ein einziger rationalistisch sei.

In Neuchâtel ist nicht bloß der Primärunterricht unentgeltlich, sondern auch der höhere Unterricht, oder höchstens wird auf einzelnen Stufen eine ganz geringe Summe gezahlt, etwa 15 Fr. Darum sind hier immer sehr viele auswärtige Zöglinge, besonders auch aus der deutschen Schweiz. Man rühmt die Gründlichkeit des Unterrichts. Es fand gerade die Prüfung der Lehramtsaspiranten und -Aspirantinnen statt, wobei dies Mal 8 junge Männer und 35 Jungfrauen ein brevet de capacité erhielten. Daß ein solches Examen bei einer so großen Zahl von Prüflingen in 1½ Tagen beendet werden kann, ist nur durch das Verfahren möglich, daß jeder in jedem Gegenstande sich aus einer Urne 2 Fragen oder Aufgaben zieht, die er schriftlich zu beantworten hat. Da die Fragen sehr verschieden sind, so bleibt das Resultat zum Theil immer eine Art Glücks-Loterie. In jedem Gegenstande, deren die Lehrerinn nicht weniger als 22 haben (u. a. Universalgeschichte, Schweizergeschichte, allgemeine Geographie, Geographie der Schweiz, Kosmographie, Economie domestique (Haus- und Wirthschaftswesen), Grammatik, Komposition (Aufsatz), Pädagogik, franz. Literatur, Gesang, Zeichnen, weibl. Arbeiten, und Manches noch mit inzelnen Unterabtheilungen), wird dann durch eine Anzahl Punkte zensirt, deren Summe 180 für ein Brevet 2. Grades betragen muß; mehr als 10 Punkte werden nicht leicht für einen Gegenstand ertheilt. Bei mehr als 180 Punkten ist ein Brevet ersten, bei weniger nur eins dritten Grades möglich. Die Religionslehre nimmt nach dem neuen schweizer Schulgesetz keine Stelle im Zeugniß ein. Fast jedes gut begabte junge Mädchen macht in Neuchâtel sein Examen und wäre es auch nur zum Abschluß ihrer „Studien“ (wie man in Berlin sagt, daß jede Geheimraths-Tochter dort eine solche Prüfung mache). Für Pensionate und Kleinkinderschulen wird kein Wahlfähigkeitsexamen verlangt, nur für die öffentlichen Schulen, aber auch an vielen écoles mixtes (Schulen beider Geschlechter) unterrichten Lehrerinnen. Daß junge Mädchen schon mit 16 Jahren, junge Lehrer mit vollendetem 17. Jahre ihr Examen für den Primärunterricht machen können, ist freilich sehr früh. An den Ecoles enfantines erhält eine Lehrerin 8—900 Fr. jährlichen Gehalt, eine geprüfte Primärlehrerin an den Volksschulen 12—1300 Frcs.

Sollte Jemand aus unserm Leserkreise aber für eine Tochter eine gute Pensionsanstalt in dem schönen und gesunden Neuchâtel suchen, so können wir ihm nach eigener Anschauung und bester Ueberzeugung diejenige von Frl. Marie Thomas, einer Rheinländischen Landsmännin, durchaus empfehlen.

Sobald man Bienne (Biel) erreicht hat, tritt man aus der französischen Sprachgrenze wieder in das deutsche Sprachgebiet ein. Der Kondukteur sagt nicht mehr: les billets, s'il vous plaît, sondern: die Billete, gefälligst! Man wirft die Postkarte, die daheim die Rückkehr melden soll, nicht mehr in die „boîte aux lettres“, sondern in den schweizerisch-deutschen „Brief-Einwurf“, und wird in freundlichernster Weise durch die in den Wagen befindlichen Anschlagzettel erinnert, keine Fensterscheiben zu zerbrechen, mit dem Zusatz: „die Fehlbaren müssen den Schaden ersetzen“.

Ich aber schließe hiermit meine skizzirenden Notizen und gestehe gern, daß

durch die kurze Reise, die Familienangelegenheiten zu machen mich nöthigten, in mir der lebhafte Wunsch entstanden ist, Land und Leute dieses Theils der Schweiz einmal mit mehr Muße wieder besuchen zu können. Brdt.

Ein kleiner Nachtrag zum Vorigen. Es liegt ein literarisches Produkt vom Schweizer Boden vor uns, das den Titel führt: „Lehrbuch für den confessionslosen Religionsunterricht in der Volksschule. Von Emanuel Martig. Vom schweizerischen Verein für freies Christenthum mit dem ersten Preise gekrönt". Bern, J. Dalp'sche Buchhandlung (K. Schmid), 1876. Nach dem Vorwort ist „confessionsloser Rel.-Unterricht ein solcher, an welchem Kinder verschiedener Confessionen ohne Anstoß theilnehmen können; welcher demgemäß die noch streitigen Punkte möglichst wenig berührt (also doch?) und sich vielmehr auf das beschränkt, was allgemein (??) anerkannt ist und bei allen Kindern einen wohlthätigen Einfluß auf die Entwickelung des sittlich-religiösen Lebens auszuüben vermag". — „Dieser Beschränkung wegen muß auch Manches ausgeschlossen werden, was sich sonst fruchtbar behandeln läßt, wie z. B. Wundererzählungen und Bilder aus der Kirchengeschichte seit der Bildung verschiedener Confessionen. Es muß ja einem Vater lieber sein, ein ihm sonst wichtiger Gegenstand werde mit seinen Kindern gar nicht behandelt, als daß dies in einem seinen Anschauungen ganz widersprechenden Sinne geschehe 2c.". — Gewiß, in diesem letzten Satze hat der Verfasser unbedingt recht, aber damit ist auch, und zwar von ihm selbst, ein solcher konfessionsloser Rel.-Unterr. gerichtet. Wir ersehen nicht, ob er auch für jüdische Kinder das Buch will bestimmt haben, oberflächlich angesehen, könnten alle Arten des Glaubens, der unter dem Himmel ist, das Buch benutzen, wenn nicht doch an einzelnen Religionen Asiens eine Kritik in direkter Weise geübt würde; an dem Christenthum geschieht diese durch die Weglassungen. Der Baum des Christenthums, von dem ein schönes Gedicht sagt, daß einst „die ganze Welt unter seinem Schatten ruhen soll", wird hier ohne Weihnachts- und ohne Ostergeschichte gegeben, denn das sind ja Wundergeschichten; selbstredend fehlen auch Himmelfahrts- und Pfingstgeschichte. „Alles geht ganz natürlich zu, ganz natürlich, meine Herrschaften!" rief jener Tausendkünstler, wenn er seine Stückchen vorgezeigt hatte, indem er sie nachträglich erklärte. Ist da ein Ahnen von dem tiefen Sehnen der Menschenbrust: „Meine Seele dürstet nach Gott, nach dem lebendigen Gott!" Wird man mit Begriffen die Seele stillen? Und wie begreift sich, daß dann unter den alles Wunderbaren entkleideten Abschnitten zum Lernen, Singen oder gar zum Besprechen (?) unsere tiefsten und innerlichsten Lieder bezeichnet sind, wie: Aus tiefer Noth 2c., Fahre fort 2c., O Haupt voll Blut und Wunden 2c., Liebe, die du mich zum Bilde 2c.? Wie, wenn das Kind nun darüber Erklärung verlangt?

Nein, lieber gar keinen Rel.-Unterr. in den Schulen, als einen solchen confessionslosen, bei dem ja ein Lehrer, dessen Herz von den biblischen Geschichten kindlich gläubig voll ist, sich einen Maulkorb vorbinden müßte. Da mögen dann lieber die einzelnen Kirchen sich rühren und für ihre Angehörigen das Nöthige bieten. Das Buch ist übrigens gewiß mit großem Ernst geschrieben und nicht ohne didaktischen Takt, sehr knappes Maaß im Quantum des Stoffes haltend. Auf 144 Seiten ist das 5jährige Pensum für das Alter vom 10. bis zum 15. Jahre vertheilt. Was bis zum 10. Jahre geschehen soll, sagt das Vorwort nicht.

In manchen Orten der Schweiz will man auch den Kleinkinderschulen die biblischen Geschichten nicht mehr belassen, und als eine Kinderlehrerin bei dem Andringen von zwei (geistlichen) Schulpflegern sich dagegen sträubte mit den Worten: „aber geben Sie mir dafür einen Ersatz, wissen Sie einen?" erklärte ehrlich der eine: Ja, das müssen wir sagen, wir haben keinen! der andere aber gab zur Antwort: „Führen Sie die Kinder in die Natur!" Wer eine Bibel zur Hand hat, kann Röm. 1, 22 aufschlagen und nachlesen. Doch nun die 5 Jahreskurse des obigen Rel.-Unterrichts, die ebenso viele Theile des Buches ausmachen.

1. Th. Einzelne religiöse Geschichtsbilder aus dem A. T. S. 1—31.
2. Th. Einzelne Bilder aus dem Leben und Wirken Jesu. S. 33—54.
3. Th. Die nicht christlichen Religionen.
   A. Aus der Religionsgeschichte: 1) der Fetischdienst, 2) die Religion der Semiten, 3) der alten Aegypter, 4) der Chinesen, 5) die persische Rel., 6) die indische Rel., 7) die buddhistische Rel., 8) die Rel. der alten Deutschen, 9) die Rel. der Griechen und Römer, 10) der Muhamedanismus. S. 56—70.
   B. Die jüdische Religion. S. 73—89.
4. Th. Das Christenthum.
   A. Aus der Geschichte der christlichen Religion: Jesus bis Constantin. S. 91—113.
5. Th. Die christliche Lehre nach ihren Grundzügen im neuen Testament. S. 119—144.

Die nähere Durchsicht des Buches wird für Jedermann lehrreich sein.

Brdt.

Aus Ostpreußen.

Den 26.—28. Juli tagte in unserm Königsberg die preuß. Provinziallehrerversammlung. Im vergangenen Jahre war allerdings festgestellt, daß sie in Osterode abgehalten werden sollte. Doch mußte der dortige Magistrat zu seinem Leidwesen erklären, daß in O. kein für eine größere Zahl von Lehrern genügendes Local vorhanden sei. So war denn von dem „ständigen Ausschuß des Provinziallehrer-Verbandes" beschlossen worden, die Kollegen der Provinz wieder nach K. einzuladen. Weil die Einladung aber verhältnißmäßig spät erfolgt war, so war die Anzahl der erschienenen Theilnehmer diesmal eine kleinere als sonst. Sie betrug nicht viel über 300.

Der 26. Juli war der letzte Tag des gleichfalls in K. gefeierten Provinzial-Sängerfestes. Rückreisende Sänger und neuankommende Lehrer begegneten sich in den Straßen und auf den Bahnhöfen der Stadt, ein Zusammentreffen, das den aufmerksamen Beobachter veranlassen mußte, beide Festversammlungen in Parallele zu stellen. Vor allem fielen dabei mehrere entschiedene Gegensätze auf: Den Sängern hatte die Stadt einen ungemein prunkvollen Empfang bereitet. Sämmtliche Hauptstraßen waren aufs beste mit Blumen, Guirlanden und unzähligen Fahnen geschmückt; Musikcorps und Deputationen versch. Körper-

schaften und der Stadtbehörden begrüßten die Ankommenden; die hervorragendsten Dichter Königsbergs, Felix Dahn und E. Wichert, brachten ihnen poetische Festgrüße entgegen. An Freiquartieren für die vielen hundert auswärtigen Sänger war kein Mangel; es blieben sogar einige der angemeldeten Quartiere unbenutzt. Die schönsten und geräumigsten städtischen Locale, Gärten rc. waren den Gästen zur Verfügung gestellt. Bei dem Festzuge der Sänger nach einem in der Nähe der Stadt gelegenen Garten war fast die ganze Bevölkerung in Bewegung und bildete Spalier. Die Tagesblätter brachten ausführliche pomphafte Schilderungen der Festeinzelheiten.

Nun aber die Aufnahme der Lehrer! Keine Deputationen und Musikcorps auf den Bahnhöfen. Von einem bes. Festschmuck in den Straßen keine Rede. Dagegen wurde unmittelbar nach der Ankunft der Lehrer der vom Sängerfest herrührende Ausputz beseitigt. Es gab keine Freiquartiere. Bescheidene Locale nahmen die Erschienenen auf. Kein begrüßender Poet. Die Königsberger Zeitungen widmeten der Lehrerversammlung nur dürftige Artikel. — Nun muß man freilich gestehen, daß die Herrn Sänger äußerlich einen noblern Eindruck machten als die Lehrer; jene durchweg gewandte Leute von feinen Manieren in modischen Gewändern, diese dagegen, insbes. „die vom Lande gekommenen“, zeigten nicht selten ein etwas tölpelhaft-bäurisches, ungelenkes Wesen; in unmodern langschößigen Röcken, mit unsicher schwankenden, weil ungewohnten und zu sehr im Nacken sitzenden Cilindern kamen sie ein wenig knickbeinig und krummrückig einher, und erregten bei manchen Vorübergehenden ein spöttliches Lächeln.

Dieser Vergleich giebt wol mancherlei zu denken und zu wünschen. Er legt zunächst in Rücksicht auf die letzte Bemerkung den Wunsch nahe, daß bei der Ausbildung der jungen Lehrer noch mehr als bis dahin auch auf die äußere Haltung und das Dekorum möchte Werth gelegt werden. Im übrigen darf uns ja die Geringachtung der größern Menge nicht geniren; sie soll uns im Gegentheil ein Sporn sein nach größerer innerer Tüchtigkeit, die schließlich doch immer bei den Besten der Zeit und vor allem bei dem höchsten Richter Anerkennung findet, zu ringen, damit wir einst in der ewigen Stadt unsers Gottes eine freundlichere Aufnahme finden als in den vergänglichen Städten der Menschen.

In der Vorversammlung am 26. wurde die Wahl des Präsidiums vorgenommen und die Tagesordnung für die beiden folgenden Tage festgestellt. Am 27. begrüßt, nach dem Gesange eines geistlichen Liedes, der Vorsitzende des Local-Comités die Versammlung. Er spricht die Ueberzeugung aus, daß die Kollegen, welche diesesmal erschienen, mehr um der ernsten Arbeit als um des Vergnügens willen gekommen seien. Darauf heißt der Herr Oberbürgermeister Selke, ein Freund des Volksschulwesens, die Lehrer, namens der Stadt, willkommen; er versichert, daß die städtischen Behörden mit warmem Interesse den hier gepflogenen Berathungen folgen; denn sie wüßten sehr wohl, wie außerordentlich wichtig die Volksschule sei. Es handle sich bes. in dieser Zeit darum, daß sich unser Volk in manche neue Einrichtungen, die der Schule nachtheilig zu sein schienen, hineinfinde. Die Freizügigkeit nämlich erschwere die Einschulung, die Controle, und die Gewerbefreiheit entziehe die Familie dem Kinde rc.

Ein darauf folgender Vortrag eines Lehrers über die Frage „Inwieweit leidet die Elementarschule noch gegenwärtig unter der Regulativ-Logik und wie befreien wir uns von derselben?“ erschien den meisten Zuhörern als wenig zeitgemäß, in manchen Bedenken als unbegründet und in

einzelnen Forderungen als unpraktisch (z. B. die Abschaffung jeder bes. Präparandenbildung — „die Seminaraspiranten sollen die Bildung der Primaner des Gymnasiums haben!" — Beseitigung aller aus der Regulativzeit herrührenden Lehrbücher, „Lehrpläne!" ꝛc.) Darum wurde die Debatte über die betr. Thesen abgelehnt.

Es folgte darauf ein Bericht über den „Emeritenverein." Der Referent klagt sehr über die zunehmende Gleichgiltigkeit bez. der Emeriten, und mahnt namentlich zur fleißigern Verwerthung der vom qu. Verein herausgegebenen Schriften. Die Vereinskasse hat im vergangenen Jahre nur 2277 Mark vertheilen können. Es wurde beschlossen, 10 pCt. der jährl. Beiträge zu kapitalisiren und so einen Reservefonds zu bilden. Eine sofort für die Emeriten veranstaltete Kollecte ergab 50 Mark.

Bessere Resultate hat, nach dem Berichte des Vorsitzenden, der Pestalozziverein der Provinz aufzuweisen: die Zahl der Mitglieder ist auf 3351 gestiegen; die Jahreseinnahme hat 11182 Mark und die Ausgabe 7075 Mark betragen, so daß außer dem festen Capital von 30600 Mark noch ein Bestand von 4107 Mark vorhanden ist.

Der vor nicht langer Zeit gestiftete Sterbekassenverein zählt bereits 300 Mitglieder. Sobald die Zahl derselben auf 500 angewachsen, wird er seitens des hiesigen Kgl. Oberpräsidenten die staatliche Anerkennung erhalten.

Desgl. hat auch, wie ein anderer Berichterstatter mittheilt, die vor c. 1 Jahre projectirte auf Gegenseitigkeit gegründete Feuerversicherungs-Gesellschaft der Lehrer, „Concordia" genannt, Aussicht auf offizielle Bestätigung, sobald die gezeichnete Versicherungssumme 3 Millionen Mark betragen wird. Dieselbe ist fast schon vollständig gezeichnet.

Zwei recht anregende Referate — am 2. Versammlungstage — brachten die Frage zur Sprache: „Welches sind die Forderungen der X. preuß. Provinziallehrerversammlung bez. des lange ersehnten Unterrichtsgesetzes?" Im wesentlichen wurde beansprucht: 1) die Schule ist von der Kirche zu trennen, 2) die Localschulinspection ist aufzuheben, der Kreisschulinspector sei ein Fachmann ohne Nebenamt, 3) die Privatpatronate sind aufzuheben, der Lehrer sei Staatsbeamter, und das Besetzungsrecht der Schulämter gehöre allein dem Staate, 4) da die Seminare bei ihrem 3jähr. Cursus den Zöglingen keine hinlänglich gediegene und zeitgemäße Vorbildung verschaffen können, so muß der Staat allg. Präparandenbildungsanstalten errichten; die Internate sind aufzuheben, weil die Absonderung vom geselligen und Familienleben verderblich wirkt, 5) die Lehrerbesoldung darf nicht hinter der der Subalternbeamten zurückbleiben und muß mit den Dienstjahren steigen, 6) außer Wohnung und Holz, einem Kartoffelgarten und einem Platze zur Obstbaumzucht, erhält der Lehrer nur Baargehalt, das vierteljährlich pränum. aus Staatsfonds gezahlt wird, 7) das Einkommen aus kirchlichen Nebenämtern ist in das Lehrergehalt nicht einzurechnen, 8) die Pensionirung ist, wie bei den übrigen Staatsbeamten, nach den Dienstjahren zu ordnen, 9) die Pensionen der Wittwen und Waisen sind zeitgemäß zu erhöhen. — Diese und andere Thesen wurden einer eingehenden Debatte nicht unterzogen, vielmehr beschlossen, das ganze Material dem Vorstande des Provinzialverbandes zu übergeben, der es dann den Kreisvereinsvorständen zur sorgfältigen Berathung zustellen soll; darnach wird es dem geschäftsführenden Ausschuß nach Berlin zur Uebergabe an die dortigen gesetzgebenden Körperschaften zugesendet.

Bei Gelegenheit der freilich abgekürzten Debatte über diesen Gegenstand kam auch die Stellung der Lehrer bei den zukünftigen Wahlen zur Sprache. „Der größere Theil der Volksschullehrer“, so wurde constatirt, „gehöre seit langer Zeit zur sogenannten liberalen Partei. Leider haben aber gerade die liberalen Abgeordneten in den letzten Sessionen sich gegen die Volksschule und deren Lehrer nicht nur höchst gleichgiltig, sondern sogar abgeneigt gezeigt, wol nach dem bekannten Spruch: Der Mohr hat seine Schuldigkeit gethan, der Mohr kann gehen! — Dringend sei zu wünschen, daß die Interessen der 50000 preuß. Lehrer im Abgeordnetenhause in Zukunft besser vertreten würden. — Darüber, wie dies anzufangen sei, kam aber die Versammlung nicht zur Einigkeit und Klarheit.

Allgemeine und große Entrüstung rief die Beschimpfung hervor, welche den Lehrern des Osterober Kreises durch ein Votum des dortigen Kreistages angethan worden (das Votum lautete: „Der sittliche Standpunkt der Lehrer sei nicht der Art, daß von ihnen eine fruchtbringende Leitung der Fortbildungsschulen zu erhoffen sei“). Es wurde erklärt, „daß der Kreistag in O. seine gänzliche Unfähigkeit gezeigt habe, über die Lehrer ein competentes Urtheil zu fällen; und die wahre Gesinnung des Kreistages sei die, daß er eine bessere, vollständigere Bildung des Volkes nicht wünsche und noch weniger bereit sei, die dazu erforderlichen Mittel flüssig zu machen; sein Widerstreben suche er mit unerwiesenen Behauptungen zu decken. Sollte das harte Urtheil des Kreistages irgendwie begründet sein, so erwachse daraus ein schwerer Vorwurf gegen die Regierung und sonst. Behörden, daß sie unsittlichen Lehrern die Kindererziehung anvertrauen. Die ärgerliche Angelegenheit weiter zu verfolgen, müsse den Osteroder Lehrern überlassen werden.“

An den Nachmittagen wurden die vielen Sehenswürdigkeiten Königsbergs, das Königsschloß, die Universität, die Börse, die Museen zc., in Augenschein genommen. Mit Recht dankte der Vorsitzende der Versammlung, Lehrer Meier, in der Schlußrede der hiesigen Buchhandlung von Hausbrand für die große Fülle der zur Lehrmittelausstellung hergesendeten Gegenstände. Unter diesen war namentlich eine ansehnliche Anzahl vortrefflicher Karten, Anschauungsmittel für den Realienunterricht, Physikalien und Zeichenvorlagen.

Am Abende des 2. Festtages wurden noch sämmtliche Festgenossen durch eine musikalisch-dramatische Soirée in meist recht launiger Weise unterhalten, und trennten sich darauf mit der frohen Ueberzeugung, wieder manche fruchtbare Anregung erhalten zu haben. Jedenfalls war es auch erfreulich, daß in der X. preuß. Provinzial-Lehrerversammlung ein ruhigerer, maßvollerer Ton als sonst herrschte. L.

Botanisiren.

Darin sind alle Pädagogen einig, daß der Unterricht in der Naturkunde nur dann rechte Frucht schaffen könne, wenn er von der lebendigen Anschauung ausgehe. Ohne solche Anschauung bleibt alle naturwissenschaftliche Belehrung ein unfruchtbares, langweiliges Gerede. Was insbesondere die Botanik betrifft, so

ist die genaue Betrachtung von Pflanzenindividuen und die daran sich knüpfende Vergleichung der betrachteten Arten-Repräsentanten die Voraussetzung jeder gründlichen Einsicht und jedes sichern Fortschreitens. Es ist somit nothwendig, daß botanisirt werde; es ist nöthig, daß die Schüler angeleitet werden, in Wiese, Wald und Feld Pflanzen-Exemplare, wie sie bei dem jedesmaligen Unterrichtsbedürfniß gerade erforderlich und wünschenswerth erscheinen, zu sammeln und vorzulegen. Zwar ist das „Heusammeln" nicht das Alleinige und Höchste, worauf der botanische Unterricht hinauslaufen soll; aber es steht doch auch so, daß die gänzliche Vernachlässigung desselben allen und jeden Erfolg der Unterweisung über den Bau und das Leben der Pflanzen, sowie über die geographische Verbreitung derselben in Frage stellen würde.

Botanische Excursionen sind also nothwendig. Aber wie? haben Lehrer oder Schüler denn ein Recht, im Interesse des Unterrichts fremdes Gebiet zu betreten, fremdes Eigenthum in Anspruch zu nehmen? — Wo sind denn heute noch die unangebauten Raine und Triften und die weiten bewaldeten oder unbewaldeten Flächen, welche von der Gemeinheitstheilung (Separation) nicht berührt worden sind? — Man lächle nicht über diese ernsthaft gemeinte Frage und wittere dahinter nicht ein krankhaftes, von Peinlichkeiten aller Art behaftetes Gewissen. Es werden gewiß viele Lehrer, die beim botanischen Unterrichte mit der Forderung: „Unterrichte anschaulich!" Ernst gemacht haben, von Conflikten mancherlei Art zu reden haben, in die sie oder ihre Schüler mit Wiesen-, Feld- und Waldbesitzern wegen des Botanisirens gerathen sind. Eigene Versuchsfelder und botanische Gärten stehen nun einmal unsern Volks- und Bürgerschulen nicht zu Gebote; auch die Lehrerbildungsanstalten sind darauf angewiesen, an das Wohlwollen und den billigdenkenden Sinn der Feldmarkbesitzer zu apelliren. Es bleibt eben nichts weiter übrig, als daß Lehrer und Schüler sich bei ihren Excursionen möglichst „in Acht nehmen", — daß sie fremdes Besitzthum achten und schonen, und daß andererseits die Eigenthümer von Angern, Wiesen und Weiden in freundlicher Weise sich bereit finden lassen, das Betreten derselben den Lehrern und der Schuljugend so weit, wie es eben möglich ist, zu gestatten. Ein gutes Wort findet eine gute Statt. — Es ist nicht wohlgethan, „im Interesse der Wissenschaft" einfach die Forderung zu stellen: dem Botaniker steht das Recht zu, die Pflanzen zu suchen, wo er will, und sie zu nehmen, wo er sie findet. Es ist auf der andern Seite eben so wenig gut zu heißen, wenn dem botanisirenden Schüler gegenüber die abstrakten Paragraphen des Landrechts in Anwendung gebracht werden. Eine vorherige Verständigung zwischen Schule und bürgerlicher Gemeinde ist in den meisten Fällen ausreichend, ärgerlichen und unangenehmen Auftritten vorzubeugen. —

Die angedeuteten Verhältnisse sind so recht dazu angethan, es deutlich zu machen, wie wenig das abstrakte Gesetz doch im Stande ist, das Leben in seinen mannichfachen Beziehungen in befriedigender Weise zu regeln und friedlich zu gestalten. Stelle ich mich strenge und ausschließlich auf den Boden des abstrakten Gesetzesparagraphen, so kann ich eigentlich kaum einen Schritt draußen thun, ohne befürchten zu müssen, irgendwie gegen eine gesetzliche Bestimmung zu verstoßen. Wer das Leben in positiver Weise durch die Schranken des Gesetzes regeln will, der wird immer inne werden müssen, daß „kein Gebot gegeben ist, das da könnte lebendig machen." Die Aufgabe des Gesetzes ist es, Ausschreitung und Sünde zu hemmen und zu hindern, der Ungebundenheit und

Willkür Schranken zu ziehen und den Strom der Auflehnung einzudämmen und zurückzuhalten; — aber die Freiheit und ihre Ausgestaltung im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft vermag das abstrakte Gesetz nicht herbeizuführen. Es ist und bleibt dennoch der Geist, der da lebendig macht; der bloße Buchstabe tödtet. —

„Der freie, fröhliche Wald“: leider ist in manchen Gegenden nicht mehr gar viel von solcher Freiheit zu spüren. Warnungstafeln rechts und links, hinten und vorn, daß „das Betreten dieses Waldes ohne Erlaubniß (sic) verboten“ sei. — Nicht etwa bloß im Interesse des botanisirenden Scholaren beklagen wir solche undeutsche „Wirthschaft“: es sind gar viel höhere Gesichtspunkte, die uns wünschen lassen, daß die Freiheit des Waldes der deutschen Nation möglichst erhalten bleibe. Dem idealen Strome, der unser Volksleben durchrauscht, droht Versandung durch den hoch aufwirbelnden Staub des Materialismus. Der deutsche Wald ist eine großartige Schutzhege dieses idealen Stromes. — Braucht Einsicht, ihr Väter der Städte, ihr Vorsteher von ländlichen Bezirken, ihr Besitzer von Fluren und Wäldern, und gönnt der Jugend das fröhliche Tummeln in Feld und Wald, und zürnet nicht zu sehr, wenn einmal ein flinkes Bübchen durch's Gras der Wiese läuft, um eine seltene Blume zu holen. Schreitet strenge ein gegen jede muthwillige Beschädigung und gegen jeden Unfug; aber sorgt dafür, daß die gesetzlichen Schranken die Möglichkeit offen lassen, daß die Jugend jung bleibe.

M. — n.

Aus der Praxis.

Es ist von tüchtigen Schulmännern längst erkannt und hervorgehoben worden, daß das laute, deutliche Sprechen der Schüler beim Unterricht von überaus großer Wichtigkeit sei. Die Erfolge der ganzen Unterrichtsthätigkeit werden in Frage gestellt und jede nachhaltige Einwirkung auf die Schüler wird gehemmt, wenn ein undeutliches kaum vernehmbares Sprechen Platz gegriffen hat. Massenunterricht, wie er doch in unsern Schulen getrieben werden muß, hat lautes, scharf articulirtes Sprechen der Schüler zur nothwendigen Voraussetzung. Der Lehrer stellt die Fragen an die ganze Klasse, resp. an die ganze Abtheilung. Aus der Zahl der die Hand empor hebenden Schüler wählt der Lehrer einen aus, der im Namen seiner Mitschüler die Antwort zu geben hat. Diese letztere muß aber von allen am Unterricht Theilnehmenden geprüft und nöthigenfalls berichtigt werden. Es leuchtet ein, daß dies nicht möglich ist, wenn der aufgerufene Schüler so leise spricht, daß seine Worte für die fern sitzenden Kinder verloren gehen. Die ganze Klasse (resp. Abtheilung) fällt aus einander, wenn nachlässig und zu leise gesprochen wird.

Es kann nicht bestritten werden, daß das Uebel des zu leisen, undeutlichen Sprechens in höhern Schulen noch weit mehr, als in Volksschulen grassirt. Man meint, die Sache sei in diesen Schulen nicht so gar wichtig und verwendet deshalb nicht sonderlichen Fleiß darauf. Auf die Größe des Wissensschatzes — so meint man — komme es doch eigentlich nur an, Deklamationsübungen

seien völlig ausreichend, um die einzelnen Schüler zu befähigen, gut zu sprechen, wenn es einmal nöthig werden sollte. — Wir haben nichts gegen das Deklamiren der Schüler; wir sprechen solchen Uebungen keinesweges ihren hohen Werth ab; aber wir meinen, daß sich dadurch der in Folge des nachlässigen Sprechens entstandene Schaden nicht völlig ausgleichen läßt. Die Schüler sollen sich bei Allem, was sie sprechen, ebenso wie bei Allem, was sie schreiben, in gründliche Zucht nehmen. Die Laute sollen klar und rein gebildet, und namentlich die Vokale mit entsprechend weit geöffnetem, und nicht durch die Zähne fast verschlossenem Munde gesprochen werden. Es erweist sich solch feine äußerliche Zucht als ein wesentliches Mittel zur Förderung der Charakterbildung. Nusseliges, unarticulirtes Sprechen und Lesen und ein unbefestigter, wankender und schwankender Wille hängen sehr eng zusammen. Es gehört eine gewisse Energie und Zusammengenommenheit dazu, jede Silbe, jedes Wort mit möglichster Sorgfalt und mit der gebührenden Tonhöhe zu sprechen. Die Schule soll zu solcher Selstzucht auch durch die Pflege des guten Sprechens gewöhnen.

Ich will nicht des Weitern ausführen, wie förderlich dis deutliche, scharfe Aussprechen der Wörter und Silben für den Gesang und für die Rechtschreibung sich erweist. Jeder Lehrer weiß das. Die alte orthographische Regel: „Schreibe, wie du richtig sprichst!“ hat ja freilich nur beschränkten Werth, insofern unsere Orthographie nicht rein phonetischen Charakters ist; aber so viel steht doch fest, daß eine Menge von orthographischen Fehlern auf eine schlechte Aussprache der Wörter zurückzuführen ist. — Es ist noch ein Anderes, welches ich hier berühren möchte.

In vielen evangelischen Gemeinden bestand früher oder besteht wohl noch jetzt die schöne Sitte, daß der Geistliche mit der confirmirten Jugend an gewissen Sonntagen kirchliche Katechisationen abzuhalten hatte. Wenn man bedenkt, daß es noch immer recht viele Gemeindeglieder giebt, welche einem längeren, zusammenhängenden Vortrage schwer zu folgen vermögen, so wird man die Wichtigkeit solcher Katechisationen nicht verkennen können. Nun ist es aber, so weit meine Erfahrung geht, in den meisten Fällen rein unmöglich, die Antworten der Kinder an etwas entfernten Plätzen der Kirche zu verstehen; und da es doch nicht angänglich ist, daß der Geistliche alle Antworten der Kinder repetirt (auch das haben wir freilich schon gehört), so ist die Gemeinde nicht im Stande, der Unterredung zu folgen. Sie nimmt deshalb nicht denjenigen Antheil, den sie gewiß nehmen würde, wenn die Antworten der Kinder laut und vernehmlich gesprochen würden. An dem undeutlichen Sprechen der Kinder sind in den meisten Gemeinden die kirchlichen Katechisationen zu Grunde gegangen. Sollen sie wieder zum Leben kommen, so muß die Schule dazu mithelfen durch Förderung eines lauten, deutlichen Sprechens bei den Schülern. —

Man fürchte nicht, daß die Schüler auf diese Weise an ein unschönes Schreien sich gewöhnen könnten. Als heilsames Gegengewicht gegen das laute Sprechen des einzelnen Kindes ist in jeder Schule das Chorsprechen zu pflegen. Auch dieses erweist sich als eine auf die Willensbildung günstig einwirkende heilsame, äußere Zucht. Regel ist, daß beim Chorsprechen der Einzelne sich dem Ganzen unterzuordnen hat, so daß er nicht aus der Gesammtheit herausgehört werden könne. Jeder Schüler hat so leise zu sprechen, daß das vom Chor Recitirte sich in Bezug auf den Stärkegrad nicht wesentlich von der Rede des Einzelnen unterscheidet. — Es ist etwas Schönes um ein gutes Chorsprechen, wie

es etwas Schönes ist um einen guten Chorgesang. Es ist durchaus nicht zutreffend, wenn man meint, bei der Chorthätigkeit habe der träge und unachtsame Schüler die beste Gelegenheit, sich hinter den Mitschülern zu verstecken; Chorsprechen und Chorsingen seien das beste Mittel, die Fehler der Einzelnen zu verdecken. — Ein gutes Lehrerohr hört auch die kleinen Verstöße des Einzelnen aus dem großen Haufen heraus, und selbst die Schüler gelangen nach und nach dahin, Unachtsamkeiten und Nachlässigkeiten ihrer Mitschüler bei der Chorthätigkeit als unschön und störend zu empfinden. —

Es sind scheinbar kleine, äußerliche Dinge, auf die in dem Vorstehenden hingewiesen wurde; aber sie sind von großer Bedeutung; — die Treue im Kleinen soll sich auch an ihnen offenbaren.

M. — n.

Vom Niederrhein.

Der Frage nach guten Volksschullesebüchern, die den mancherlei Anforderungen der neuen ministeriellen Bestimmungen entsprechen, wird bekanntlich seit einigen Jahren nicht nur von seiten der Schulbehörden eine besondere Beachtung gewidmet, sondern sie ist auch in manchen Lehrerkreisen noch immer eine brennende; dies beweist die Thatsache, daß noch fortwährend neue Lesebücher auf den Markt gebracht werden, um der regen Nachfrage in diesem Stücke zu genügen. Die meisten der früher im Gebrauche befindlichen Lesebücher wurden indeß zweckentsprechend umgearbeitet beziehungsweise ergänzt, um in der neuen Form dem vielfach veränderten Sprach- und weltkundlichen Unterrichte zu dienen und die Genehmigung der Regierung zu erhalten. Bereits vor drei Jahren geschah dieses hier am Niederrhein mit dem in den Kreisen Duisburg, Mülheim a. d. Ruhr und Mörs weitverbreiteten „Lesebuch für Schule und Haus". Da dasselbe in der alten Gestalt sich weithin Beifall erworben und damals auch der Schulinspektionskreis Essen seine Einführung an Stelle des Haester'schen Lesebuchs beabsichtigte, so wurde einer Commission von 12 Lehrern (3 aus jedem der oben genannten Kreise nebst Essen) die zeitgemäße Umarbeitung übertragen. Dieselbe vollendete diese Arbeit im Frühjahre 1874. Der Inhalt des Lesebuchs zerfällt nun in drei Abtheilungen (a. Sprüche, Fabeln, Parabeln, Märchen, Sagen, Legenden; b. Beschreibungen, Schilderungen, Briefe; c. Erzählungen aus dem Menschenleben) und enthält nur Musterarbeiten namhafter Volksschriftsteller. Die bald erfolgte Genehmigung der Königlichen Regierung sicherte den betreffenden Kreisen dieses liebgewordene Schulbuch, nur im Kreise Essen kam es nicht allgemein zu der beabsichtigten Einführung, dem Vernehmen nach, weil der dortige Kreisschulinspektor mit dem Verleger der Haesters'schen Bücher in literarischer Verbindung stehen soll.

Oben genannte Lesebuchs-Commission ging aber einen Schritt weiter. Einig in der Ueberzeugung, daß für den veränderten Unterricht in den Realien ein zweckmäßiges Realien-Lernbuch unsern Schulen ebenso nothwendig sei (zunächst besonders den Oberklassen), und daß uns in dieser Hinsicht mit gewissen Leitfäden, die gewöhnlich nur eine Menge Namen, Zahlen und tabellarische Uebersichten

enthalten, durchaus nicht gedient ist, weil sie nicht zugleich als Lesebuch benutzt werden können und so die Sprachbildung nicht fördern, arbeitete sie nun auch ein Realienbüchlein aus, das die betreffenden Stoffe in sprachlich ausführlicher Form, aber in möglichst einfacher, klarer Darstellung und übersichtlicher Anordnung enthält. Dasselbe ist leider erst zum Theil vollendet; Geschichte und Geographie sind fertig und seit $1\frac{1}{2}$ Jahren in hiesigen Schulen im Gebrauch. Während sich dieses Heftchen (156 Seiten zu 40 Pf. roh) in erfreulicher Weise immer mehr als sehr dienlich bewährt, hat nun auch im Laufe dieses Frühjahrs bekanntlich die Königl. Regierung zu Düsseldorf aus allen Kreisen eine Angabe derjenigen Leitfäden verlangt, die für den Unterricht in Realien bereits in den Volksschulen des Bezirks im Gebrauche sind. Nach Kenntnißnahme von obigem Hefte wurde dann die Einführung desselben in die Oberklassen der drei- und mehrklassigen Schulen nicht nur ausdrücklich genehmigt, sondern in der Circularverfügung vom 16. Juni c. ist es mit unter denjenigen Leitfäden namhaft gemacht, die zum Schulgebrauche ausdrücklich empfohlen werden. Dadurch hat die genannte Commission die Genugthuung gehabt, ihre Anschauung bezüglich der Beschaffenheit sogenannter Leitfäden für die Realien von der Regierung bestätigt zu sehen, und wird nunmehr auch die noch fehlenden Fächer (Naturbeschreibung und Naturlehre) in gleicher Weise bearbeiten und dem Heftchen beifügen. Inzwischen ist im Laufe dieses Sommers auch das Mülheim-Kettwiger Mittelklassenlesebuch nach gleichen Grundsätzen mit Berücksichtigung der erforderlichen Realienstoffe umgearbeitet worden. —

Nachbemerkung der Redaktion. Die in obiger Correspondenz angezogene Circular-Verfügung der Königl. Reg. zu Düsseldorf spricht sich dahin aus, daß nach der allg. Verfügung des Hrn. Ministers vom 15. Oct. 1872 der Gebrauch von Leitfäden nur für die Oberklasse drei- und mehrklassiger Schulen gestattet sei, und macht einige Leitfäden namhaft, welche für die Oberstufe geeignet erschienen. Unter diesen befindet sich auch die oben genannte „Geschichte und Geographie" (Ruhrort, bei Andreae u. Comp.). Dieses Buch kann allerdings als Leitfaden angesehen werden, ist aber keineswegs ein Hülfsbuch in knapper, gedrängter Darstellung, sondern — wie wohl am kürzesten gesagt werden könnte — ein Leitfaden in ausgeführter Form, ein Lernbuch, das zugleich Lesebuch, ein Lesebuch, das zugleich Lernbuch ist.

Man darf es schon einigermaßen als erfreulich ansehen, daß die Königl. Regierung neben andern, kurzgefaßten Leitfäden auch einen solchen ausdrücklich zur Einführung empfiehlt, der die Lernstoffe in ausgeführter Form enthält, welche dem Schüler die Einprägung leicht macht und sich zugleich sprachbildend erweist. Es geht hieraus hervor, daß dem an sich etwas unbestimmten Begriffe „Leitfaden" ein weiterer Umfang beizulegen ist, als es gemeiniglich geschieht. Auch läßt sich hieran die Hoffnung knüpfen, daß gleicherweise, wie unter den Lehrern das Verlangen nach ausführlichen Leitfäden immer mehr hervortritt, so auch die Schulbehörden die Nothwendigkeit solcher immer mehr erkennen werden. Das freie mündliche Lehrwort ist ja, wie das angeführte Rescript nachdrücklich hervorhebt, das Erste und Unerläßlichste. Aber ebenso einleuchtend sollte sein, daß mit dem mündlichen Vortrage das Lehrgeschäft nicht gethan ist. Zum sofortigen Einprägen und — was fast ebenso wichtig ist — zum spätern Wiederholen muß ein geeignetes Lehrhülfsmittel vorhanden sein, und dieses muß dem Schüler das

Gehörte und Gesehene einfach, klar und vollständig wieder vorführen, damit das ganze Bild sich seinem Geiste tief und nachhaltig einpräge. Wird dies erst überhaupt anerkannt, so folgt ganz von selbst, daß die ein- und zweiklassige Schule ein derartiges Hülfsmittel nicht entbehren kann, vielmehr gerade am nöthigsten hat, und zwar um deßwillen, weil in diesen Schulen durch die vermehrte Zahl der Abtheilungen die Arbeit des Lehrers eine mehr getheilte ist und somit für die Einprägung durch wiederholte mündliche Vorführung nicht die Zeit gewonnen werden kann. Es ist aber nicht nothwendig, daß die Schüler solcher Schulen für die Realstoffe gesonderte Leitfäden besitzen; immerhin mögen diese Stoffe, wie z. B. in dem hier viel verbreiteten Lesebuche von Ricken und Schüler, einen integrirenden Theil des Lesebuches bilden.

Bücherschau.

Zum Geschichtsunterricht.

1) Zur Methode und Technik des Geschichtsunterrichts auf den Seminarien. Von K. F. Eberhardt, Schulrath. Eisenach, Bacmeister 1874. 25 Pf.
2) Geschichtstabellen zum Auswendiglernen von Arnold Schaefer Dr. phil., Prof. an der rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität (Bonn). 13 Aufl. Leipzig, Arnold 1873.
3) Deutsche Geschichte für Schulen und zum Selbstunterrichte von C. A. Bonath. 2. Aufl. besorgt von Dr. O. Henke. Stendal 1874.
4) Hülfsbuch für die brandenburgisch-preußische Geschichte. Von Dr. Gottfr. Eckertz, Oberl. am K. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Köln. Mit einer Karte. Mainz, Kunze's Nachfolger 1874. 12 Sgr.
5) Leitfaden der Brandenburgisch-Preußischen und deutschen Geschichte. Von A. Nürnberg, überarbeitet von L. Nürnberg. 3. Aufl. Berlin, C., Wilh. Schultze 1874. 7½ Sgr.
6) Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Mit besonderer Berücksichtigung der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Von L. Dreyer, Lehrer in Elmshorn, u. G. A. Schröder, Lehrer in Hainholz. Flensburg, A. Westphalen 1874. 6 Sgr.
7) Kaiser und Reich. Lebensbilder und Dichtungen aus der Geschichte der Jahre 1864—1871. Gesammelt von H. Jastram, Kgl. Sem.-Hauptlehrer in Hannover. Wittenberg, R. Herrosé 1874.
8) Schlachtfanfaren und Heroldsrufe. Deutschlands große Zeit in geharnischten Liedern für die deutsche Jugend. Zusammengestellt von Dr. phil. Woldemar Götze, Oberl. am Realgymnasium zu Leipzig, H. Matthes.

Es ist eine eigene Sache um das Geschäft eines Recensenten: wer es übernimmt, sollte als Fachmann mitten in der Wissenschaft, als praktischer Pädagoge mitten in der Schularbeit stehen und daneben so glücklich sein, über viel Mußestunden verfügen zu können. Weil nun eins sich nicht immer zum andern schicken will, erscheinen auch im „Schulblatt" Recensionen seltener, als manchem Leser erwünscht sein mag, und dem Recensenten passirt es wohl einmal, daß er hinter dem Strom der neuesten Erscheinungen zurückbleibt.

Den obigen Büchlein insgesammt können wir nachrühmen, daß sie je für ihre besonderen Zwecke uns brauchbar scheinen. Das größte pädagogische Interesse erweckt das kleinste unter ihnen, das wir daher an die Spitze gestellt.

Der Verf. von Nr. 1 ist offenbar Mann der Wissenschaft und der Praxis zugleich, sonderlich auf dem Gebiet der Geschichte und ihrer Literatur wohl bewandert, und hat an der Hand der Erfahrung sich seinen wohldurchdachten Plan gebildet für den Geschichtsunterricht auf Seminarien. — Auf 15 Seiten lassen sich natürlich nur Winke geben, und die meisten der hier gegebenen sind nicht neu, aber alle sind wichtig genug, um wiederholt betont zu werden, und alle erscheinen hier in neuem Lichte durch die Art ihrer Zusammenstellung und Begründung. Der Kern nämlich, um welchen sich alles Andere gruppirt, ist die Behauptung, daß „ein theilweises Zurückgehen auf die Quellen unerläßlich" sei. Seitdem G. Freytag auf so geistvolle Weise seine „Bilder" zusammengestellt, werden Inhalt und Tendenz dieser Forderung kaum noch einem Geschichtslehrer unbekannt sein, aber im pädagogischen Interesse haben wir das Postulat noch nicht fruchtbarer beleuchtet gefunden als in dieser kurzen Broschüre.

Nr. 2. Auch bei Abfassung dieser Sammlung geschichtlicher Daten haben wissenschaftliche und pädagogische Tüchtigkeit sichtlich zusammengewirkt. Der 1. Kursus gibt auf 7 S. einen gedrängten Ueberblick der allgemeinen Geschichte, der 2. auf 44 S. alte, mittlere und neuere Geschichte, der 3. auf 12 S. Culturgeschichte, während ein Anhang 6 Geschlechtstafeln bietet. Daß das Ganze für höhere Schulen als ausreichend und nahezu mustergültig erachtet werden darf, bestätigt die 13. Auflage.

Nr. 3. Für die Mittelklassen eines Gymnasiums und die Oberklassen einer Mittelschule scheint uns dieser 268 S. starke Leitfaden durchaus geeignet, dem Ziel zu entsprechen, welches der Verf. sich gesteckt: mit zu helfen, „daß bei unserer Jugend neben der Kenntniß der Geschichte unseres Volkes auch die wahre Liebe zum Vaterlande und zu dem, dessen allwaltende Hand ja in den Geschicken unserer Väter so deutlich zu sehen ist, immermehr wachse und zunehme." Bei einer etwa folgenden Auflage sähen wir gern das Papier noch etwas weißer, auch gern eine syntactische Unart vermieden, die sich neuerdings einzubürgern droht: Beisp.: „Er (Luther) sollte das Unglück nicht mehr sehen, was (statt das oder welches) über seine Anhänger hereinbrach". S. 150.

Nr. 4. Das Büchlein (128 S.) ist dem durch die Ereignisse der letzten zehn Jahre nahegelegten Bedürfnisse entsprungen, in der Tertia des Gymnasiums die preußische Geschichte als einen besonderen Theil der deutschen zu behandeln. Dieses Bedürfniß selbst, und die Art, wie ihm hier durch geschickte Hand entsprochen wird, scheinen uns dafür zu bürgen, daß das vorliegende Werkchen eine Zukunft haben wird: es enthält reichen Stoff in knapper und lebendiger Darstellung.

Nr. 5 ist auf bescheidenere Bedürfnisse berechnet. Obwohl der Titel es nicht ausdrücklich besagt, ist das Büchlein (108 S. kl. 8.) offenbar auf die Oberklassen gehobener Volksschulen berechnet, wo man sich begnügen will oder muß, die deutsche Geschichte an dem Faden der preußischen zu verfolgen. Für diesen Zweck ist der Stoff nicht übel ausgewählt und behandelt; nur schade, daß das äußere Gewand dem vorigen nicht gleich kommt: das Papier spielt ein wenig in's Graue, und die nicht specifisch preußische Geschichte ist in bedenklich kleiner Schrift gegeben. Im Interesse der Augen der Schüler wäre eine äußere Ausstattung wie bei Nr. 4

zu wünschen, die sich ohne Zweifel mit einem Preisaufschlag von $33^1/_3$ % herstellen ließe. Auch für 1 Mark würde das Buch noch seine Käufer finden.

Nr. 6 hat sich auf noch geringere Ansprüche eingerichtet, ist aber in seiner besonderen Art recht solide gearbeitet. Wo das Lesebuch nicht ausreicht, um den Anforderungen der „Allgemeinen Bestimmungen“ zu genügen, und die Zeit oder äußere Umstände nicht gestatten, über diese Anforderungen beträchtlich hinauszugehen, da wird man an diesem Büchlein (85 S.) einen geschickten Helfer finden. Daß die neuere und neueste Geschichte weitaus am eingehendsten berücksichtigt ist, ist eben auch eine Errungenschaft der jüngsten Vergangenheit, dünkt uns aber heute schon selbstverständlich.

Nr. 7 gibt auf 48 S., was sein Titel verspricht, und wird unter Umständen in der Hand des Lehrers, wo es an Mitteln nicht fehlt, auch der Schüler als passende Ergänzung zu dem geschichtlichen Theil eines Volksschullesebuches dienen können. Nur irrt der Verf., wenn er seine Sammlung für die erste oder einzige dieser Art hält; wir erinnern uns, in unsem letzten Referat wenigstens zwei ähnliche Büchlein besprochen zu haben.

Nr. 8 ist eine sehr dankenswerthe Gabe für Freunde der neuesten Literatur, für Vaterlandsfreunde und für Lehrer insbesondere; es ist wirklich „eine pädagogische Sammlung der besten patriotischen Gedichte“, welche die jüngst erlebten großen Tage hervorgebracht, sehr geeignet „zur Feier der nationalen Festtage“. Daß jene Zeit allgemeiner Begeisterung neben viel Mittelmäßigem auch manche köstliche Perle wahrer Poesie erzeugte, zeigt hier die sichtende Hand, und daß diese Erbschaft an ihrem Theil verhüten helfe, daß das Edelste an jenem Feuer unter den fühlbaren Nachwehen des großen Kampfes nicht allzu bald erlösche, ist des Ref. herzlicher Wunsch.

H. Z.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang September 1876.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Pädagogik und Fachwissenschaft.

Briefwechsel eines Ideologen und eines Methodologen.

Von Dr. E. von Sallwürk.

1.

Einem alten lieben Freunde, den ich seit Jahren nicht mehr gesehen, hatte ich mit vieler Mühe endlich das Versprechen abgenöthigt, mit mir auf einer Lehrerversammlung zusammenzutreffen. Der letzteren wegen wäre er nicht gekommen: bei einer gewissen natürlichen Sicherheit des pädagogischen Urtheils haßte er Erörterungen über erzieherische Fragen und ging den Gelegenheiten, die solche hervorrufen konnten, ängstlich aus dem Wege. Aber die Versammlung fand in einem reizenden, waldumkränzten Landorte statt, von dem viele Wege in die Gebirgsfrische hinaufführten, und so schrieb mir denn der Freund, den ich ohne diese Gelegenheit wohl lange nicht gesehen hätte, es wüchsen, wie er jetzt aus einer Flora ersehen, in den Wäldern jener Gegend die seltensten Flechten und Moose in üppiger Fülle, er könne es also wohl verantworten, wenn er auf einer Versammlung „mit dem Geschick und sich selbst hadernder Schulmänner" mit mir zusammentreffe, wolle sich auch sehr freuen, mich bald gesund und munter wiederzusehen.

Ich begriff den eher abkühlenden Brief besser, als der Schreiber wohl vermuthete, und traf alle Anstalten, rechtzeitig am Versammlungsorte einzutreffen und mehrere Tage von Hause wegbleiben zu können. Wie viele bekannte Gesichter traf ich da, manches mit einer trüben Geschichte auf den schweigenden Zügen, manches ernster oder entschlossener geworden, manches aber auch noch jung und frisch troß den grauen Haaren, die um die Schläfen spielten, und den feinen Runzeln, die bei jedem neuen Gruße sich mehr und mehr glätteten! Aber der Freund stellte sich immer noch nicht ein. Die Verhandlungen begannen. Ich war anfänglich nicht recht bei der Sache, weil das Ausbleiben des Erwarteten mich ärgerte. Als aber ein Redner mit dreifach unterstrichenen Schlagworten eine ziemlich subtile Materie zu behandeln anfing, ließ ich mich fast wider Willen in die Debatten hineinziehen. Als ich mich nach einer lebhaften Auseinandersetzung wieder niederließ und einen Blick über die Versammlung warf, die mir theils lauten Beifall spendete, theils heftig zu entgegnen sich anschickte, sah ich

den alten Freund hinter den letzten Stühlen stehen mit einem für mich nicht sehr aufmunternden Gesicht. Reden gingen hin und her, vielfach Bezug nehmend auf meine Worte; ich fühlte mich wenig aufgelegt, weiter in die Erörterungen einzugreifen. Nach Schluß der Versammlung begrüßte mich der gute alte, etwas wohlleibig gewordene Freund auf's herzlichste und zog mich aus dem Schwarm der Berufsgenossen weg. Am Nachmittag befanden wir uns bereits auf einem kühlen Waldweg, der zwischen mächtigen Buchenstämmen bergauf führte.

Ich weiß nicht, warum wir gerade nach so langer Trennung uns so wenig zu sagen hatten. Mein Freund bückte sich freilich bald rechts, bald links auf den Wegsaum hinunter und zog ein armes Pflänzchen in die Luft. Wenn er dann eine winzige Blüthe oder einen Mooskelch zwischen zwei Fingern der linken Hand eingeklemmt hielt und mit der rechten eine Lupe aus der Tasche hervorsuchte, war es mir manchmal, als zappelte das junge Pflanzenwesen mit den Wurzeln um sich loszuringen. Er aber hatte ein eigenthümliches Lächeln auf den Lippen und reichte mir nach kurzer Untersuchung irgend eine botanische Absonderlichkeit, der meine schwachen Augen nicht ganz gewachsen waren.

„Ihr zerstört euch doch manchen Genuß," warf ich ihm jetzt ein, „den das Ganze euch bieten würde, mit dieser rücksichtslosen Art, alle eure Objecte nur auf eine einzige, dem gewöhnlichen Auge fast verschwindende Einzelheit hin anzusehen!"

Er blickte mit dem Lächeln der Ueberlegenheit und des Bedauerns zu mir herüber.

„Wißt ihr denn," fuhr ich fort, „daß eine Blume auch Wohlgeruch spendet, daß diese Bäume ein feierliches Dach über uns aufrichten, daß dieser Moosteppich weich und gefällig losgerissene Baumwurzeln und abgespülte Waldsäume überzieht?"

„Nun, Neuigkeiten sind das für uns allerdings keine," entgegnete er.

„Aber, ihr habt sie vielleicht *einmal* bemerkt und seid nun kalt und unempfindlich gegen sie?"

„Die Empfindung könnten wir ja getrost euch überlassen, wenn wir nur nicht wüßten, wie unempfindlich ihr selbst sein könnt."

„Gegen was denn?"

„Gegen das werthvollste Pfand, das die Natur in unsere Hände geben konnte."

„Und das ist?"

„Die Jugend!"

Ich war zu sehr überrascht, um antworten zu können. Er fuhr selbst fort:

„Vier Stunden habt ihr heute geeifert um methodische Maßregeln und Grundsätze, wie ihr das nennt: ich möchte sagen — um eigensinnige Klügeleien. Daß es sich dabei um Menschen handle, um das Pfand der Zukunft, das war nirgends zu spüren. Weg mit euren Theorien von Methode und Zucht! Ich weiß nur zwei Dinge, auf die ich zu blicken habe, wenn ich den Weg in meinem Berufe suchen will: das ist die Wissenschaft in ihrem strahlenden Glanze auf der einen Seite, auf der andern Seite das frisch in's Leben hinausdringende Auge der Jugend. Die Wunder der Wissenschaft in diesem Auge wiedergespiegelt zu sehen, das ist der Stolz und der Lohn unseres Berufes."

„Glaubst Du, daß uns dieser Stolz fremd und dieser Lohn vorenthalten sei?"

„Ich sehe euch wenigstes nach ganz andern Zielen ausgehen. Da war in eurer Versammlung ein langer, hagerer Mann mit großen, wie ausgebrannten Augen. Das sagt die Wissenschaft, sprach er immer, was sagt nun die Pädagogik?"

„Da mag er sich unbedacht ausgedrückt haben; aber du hast doch gehört, wie bei jeder einzelnen Frage ein gewisser wissenschaftlicher Stoff verarbeitet worden ist in unserer Versammlung?"

„Ja, ich habe es gehört wie ihr Mißbrauch mit der Wissenschaft getrieben habt. Am todten Leib der Geächteten stellt der Arzt seine Untersuchungen an. Euch war die Wissenschaft nicht viel mehr werth. An Stelle der frischen Empfänglichkeit der Jugend setzt ihr ein künstliches Gebäude von erdichteten Zielen und Stufen, an Stelle der lebendigen Wissenschaft die künstlichen Glieder einer logischen Fiction!"

„Ich glaube, du thust uns Unrecht. Wenn wir vielleicht weniger auf die Wissenschaft sehen, so sehen wir jedenfalls tiefer in das innere Leben des kindlichen Geistes, als ich nach Deinen Worten es bei Dir annehmen möchte."

„Tiefer in das innere Leben des kindlichen Geistes? — ja, wie der Arzt hineinsieht, um die Schwächen zu finden. Laß uns doch auch die Stärke, die Kraft suchen oder wecken. Stelle das Bild der Wissenschaft so hell und strahlend vor den jugendlichen Geist, daß seine Organe wie die Ranken und Blumen dem Lichte sich zukehren und ihm entgegenwachsen!"

„Das ist herrlich gesagt. Nur laß mir und Meinesgleichen dabei das bescheidenere Amt, die Blumen und Ranken, die sich nicht selbst dem Lichte zukehren können, ihm sanft zuzuwenden ohne die Pflanze zu beschädigen. Wir können so beide Arbeit genug bekommen."

„Vielleicht aber auch Streit genug, wenn wir neben einander arbeiten sollen."

„Warum? Wir wissen ja beide, wohin wir die Pflanze zu richten haben?"

„Aber ich mag keinen Zwang zugeben, keine willkürliche Einmischung in einen natürlichen Vorgang."

„Wir wollen bei der Wirklichkeit bleiben; das Bild ist dir zu gefällig. Wir unterrichten doch beide d. h. wir lenken ein anderes Geistesleben nach unseren Grundsätzen einem bestimmten Ziele zu. Das ist immerhin ein willkürliches Eingreifen, ein Zwang."

„Willkürlich nicht, wenn ich am Ziele stehe und das Ziel selbst, das jedem Menschen ein angeborenes ist, so wirken lasse, daß es die Strebenden zu sich heranziehe. Ihr könnt des Zieles nie sicher sein, so lange ihr nur auf Augenblicke eure Hand abziehen müßt von eueren Zöglingen. Ich gebe euch zu, daß ihr die Schwachen, die nicht im Stande sind, ein eigenes Ziel sich festzusetzen, auf eueren Wegen eine gewisse Strecke vorwärts bringt; aber Trieb, eigenes Streben, Willen und Kraft erzeugt eure Art nicht."

„Warum sollte denn bei uns die Wissenschaft nicht wirken, was sie bei euch wirkt? und gibt es außer der Wissenschaft keine anderen Ziele und Hebel für menschliches Wirken?"

„Ich will ja nicht einseitig sein, sondern verstehe unter Wissenschaft den Inbegriff aller geistigen Entwickelung des Menschen, alles, was den Menschen überhaupt zum Lehrling macht; aber eben diese Wissenschaft gebt ihr nicht, denn ihr sagt: So spricht die Wissenschaft, wie spricht nun die Pädagogik!"

Ich fühlte, daß mein Freund während unserer Verhandlungen vielen Zündstoff in sich angesammelt hatte, und nach seiner Art ließ er nun das ganze Feuerwerk seiner Dialektik gegen mich los. Wir stiegen dabei einen immer steiler werdenden Bergabhang hinauf und waren beide tüchtig in Schweiß gerathen. Jetzt lichtete sich der Wald; eine weite Wiesenflur mit zerstreuten Häusern und Hütten bot unsern Blicken nach dem Dunkel des Waldes ein lachendes Schauspiel dar. Unser pädagogischer Zank löste sich bei diesem Anblick in die freudigen Gefühle gemeinschaftlichen Genusses auf. Unter einem weithin schattenden Baume ließen wir uns nieder; mein Freund aber trocknete sich zuvor noch die Stirn, streckte dann die Hand feierlich aus und declamirte in seiner Art:

Glückliches Volk der Gefilde! noch nicht zur Freiheit erwachet,
Theilst du mit deiner Flur fröhlich das enge Gesetz.
Deine Wünsche beschränkt der Ernten ruhiger Kreislauf,
Wie dein Tagewerk, gleich, windet dein Leben sich ab!

Damit war nun Waffenstillstand geschlossen. Sechs herrliche Tage wanderten wir durch's Gebirge. Gegen das Ende unserer Wanderung, als wir wieder ins Thal heruntergekommen waren und Land und Leute uns weniger Interesse darboten, regte sich der Streit wieder. Er hat sich später in einem längeren Briefwechsel zu unser beider Genugthuung abgesponnen. Der geneigte Leser möge uns in die inzwischen vergilbten Blätter einen Blick erlauben.

2.

Einige Tage nach meiner Rückkehr kam ein großer Brief meines Freundes. Es war seine Gewohnheit, eine Frage, die ihm nicht ganz klar war, mit einigen leichten, oft satirischen Worten schnell abzumachen. Hinterher nahm er dann den Gegenstand noch einmal für sich auf und ruhte nicht, bis er ihm irgend eine Seite abgewonnen hatte, wo er sich fassen ließ. Aehnlich war es ihm ergangen mit unserem Gespräch nach der Lehrerversammlung. Was er mir nun schickte, war gar eigenthümlich: griechische, lateinische, französische und deutsche Citate, die den sittigenden Einfluß der Wahrheit und Wissenschaft betrafen. Am Ende kam noch ein ganzes Gedicht ohne Unterschrift. Ich konnte es nicht eben vollkommen finden; aber ich erkannte darin seine Art zu denken und sich auszudrücken. Er ist jetzt selbst in's Land der ungetrübten Wahrheit hinübergegangen, und so möchte ich ihm mit den beiden letzten Strophen jenes Gedichtes hier ein Denkmal setzen, an dem meine Leser wohl nicht ganz ohne Theilnahme vorübergehen werden.

Also sah ich jetzt einher sie schreiten,
Und kein Flitter ziert' den hohen Leib;
Alles drängt sich rechts und links zur Seiten,
Einsam in der Nische sitzt das Weib.
Als ich wieder nach ihr sah, da war
Um sie her ein frischer Kranz gewunden,
Blüh'nder Kinder hoffnungsreiche Schaar
Hatte bald die Freundin aufgefunden.

Zwar die Alten zogen scheu von dannen,
Ihnen ward ihr tröstlich Wort nicht kund;
Doch die Jungen lauschten ihr und sannen,
Sogen Wort für Wort aus ihrem Mund;

Feuer strahlte in ihr Aug' zurück.
Bald aus jugendlichen Augensternen. —
Wollt ihr nun den Namen kennen lernen?
Wahrheit heißt sie — unvergänglich Glück!

„Lieber Freund", erwiederte ich ihm, „nur um der Wahrheit selbst willen entgegne ich Dir. Keine bittre Enttäuschung wünsche ich Dir, Deine Begeisterung zu dämpfen; aber die Geschichte nur von etlichen Jahrhunderten rufe ich an um Dich zu erinnern, daß Wahrheit und Wissenschaft nicht so eng verbunden sind, wie sie in Deinen Citaten und dem begeisterten Gedichte auftreten. Magst Du Plato citiren, zu dessen Zeiten die Sophisten gelebt haben? Wenn Du betonst, daß die Tugend des Socrates lehrbar, ein Wissen war, weißt Du nicht, daß die Stoiker eben deshalb die Wissenschaft zurückdrängten, weil sie ein anderes Wissen als das, welches zur Tugend nöthig wäre, als Prunk und Dünkel ansahen? „Was heißt tugendhaft leben?" frägt Zeno,*) und er antwortet: „Nach der Natur leben, denn sie führt zur Tugend, weil unsere Natur und die Natur des All eine ist." Und dazu allein bedürfen wir der Erfahrung oder Wissenschaft. Geben diese Worte nach der Höhe und Größe, zu der die griechische Wissenschaft damals gediehen war, nicht viel zu bedenken? Seneca will nichts von den Wissenschaften wissen, die nur Kenntnisse mittheilen. Mit allen ihren Kenntnissen, meint er, seien die Philosophen so weit gekommen, daß sie besser zu reden verstehen als zu leben.**) Du wirst sagen, das seien die Zeugnisse einer innerlich verfallenen, sittlich ohnmächtigen Zeit. Ich gebe es zu! Ja noch mehr, ich nenne Dir den Mann, der solchen inneren Verfall, solche sittliche Ohnmacht nicht blos verkündigt, sondern in sich selbst in einem ewig denkwürdigen Buch vor aller Welt dargestellt hat, Jean-Jacques Rousseau! Vor ihm hatten Corneille und Molière gelebt; er selbst erholt sich häufig Rath bei Büffon, dessen umfassenden Geist er erkannt hat; zu seinen Zeiten lebte Voltaire, sein Feind freilich, aber in seiner wissenschaftlichen Größe von ihm anerkannt.***) Dennoch erlaubt er sich die Aeußerung (Emil III § 173): „Es ist ganz und gar erwiesen, daß die gelehrten Gesellschaften Europas nur öffentliche Lügenschulen sind; es finden sich ganz sicher mehr Irrthümer in der Academie der Wissenschaften als in einem ganzen Volk von Huronen." Das ist freilich alles Uebertreibung und böswillige Verleumdung; aber muß man nicht glauben, daß diejenigen, die den Preis in Dijon einem Manne ertheilten, von dem sie nichts wußten, als daß er der Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste alle sittliche Verkommenheit der Zeit zuschrieb, keine höhere Achtung vor der Wissenschaft hatten? Ich rede nicht von denjenigen, die in ganz Europa die Lehren des neuen Stoikers mit Begeisterung in sich aufnahmen. „Die Wissenschaft ist eine feile Dienerin der Eitelkeit geworden, die Kunst eine gefällige Hülle des Lasters: was hat Wahrheit und Tugend noch von ihnen zu erwarten?" Das ist die Klage, die am Wendepunkt der Zeiten immer wieder ertönen wird, wie sie zu Seneca's und Rousseau's Zeiten laut geworden ist. Sollen wir nun die Bildung der uns anvertrauten Jugend an einen so schwankenden Werth

*) Diogen. Laërt. c. 87. — Chrysippus sagte: „Unsere Natur ist ein Theil der Natur des Ganzen." —

**) Seneca, epist. 88.

***) Dem widerspricht vielleicht nur, was Rousseau über die Geschichtschreibung der Franzosen im 4. Buche des Emil sagt (s. das. § 103). —

knüpfen? Was bleibt uns übrig, wenn morgen die Stimmung unserer Zeit in der Wissenschaft nicht mehr die Wahrheit erkennen will? Ich habe den Glauben von meinem Berufe, daß er das geistige Gut der Menschheit zu retten und zu wahren habe, am meisten gerade in solchen Zeiten, wo die Ideale geschwunden und das Volk an der Leitung seiner ersten Geister irre geworden ist. Unsere Arbeit, lieber Freund, ist auf einem andern Felde bestellt."

3.

Aber der Freund ließ sich nicht so leicht aus seinem Standpunkte vertreiben. Wenige Tage darauf erwiederte er:

„Ich gehe Deinem Rousseau nach. Freilich soll Emil bis zum zwölften Jahre gar nicht wissen, was ein Buch ist. Nachher gibt man ihm den Robinson in die Hand, der lange seine ganze Bibliothek ausmachen wird. Das Lesen hat er unversehens unter der Hand gelernt. Aber davon will ich nicht reden; vor dem fünfzehnten Jahre ist er doch schon ein geübter Planzeichner und Experimentenmacher. Er lernt freilich die Physik nicht, aber er erfindet sie. Einem armen Taschenspieler will er das Handwerk verderben, und sein Zimmer ist von selbstverfertigten Zeichnungen und Apparaten übervoll. Nach dem fünfzehnten Jahre weiß sein Lehrer kein Geschichtsbuch zu finden, das gut genug für ihn wäre.

Was will das Alles heißen? Mit großem Gepolter sind die Wissenschaften vorn zum Tempel der Natur hinausgeworfen worden; nach und nach läßt man sie alle zur Hinterthür wieder herein. Wäre Rousseau nicht der verbissene Weltbesserer, der er ist, er hätte einfach zugestanden: „Mag die Wissenschaft auch dem Laster gedient, mag sie auch den Dünkel genährt haben, das lag nicht an ihr, sondern an den unreinen Händen, die sie mißbraucht haben. Die Erziehung kann ihrer nicht entbehren, und sie kennt kein anderes Mittel, die Seele des Kindes zu ihren Zielen hinzubewegen." Und dann hätte er statt der künstlichen Schranken, die seinen Zögling von der handelnden und wissenden Welt abschließen sollen, sich in aller Ruhe sein System mit demjenigen Material bauen können, mit dem es doch einzig gebaut werden kann, mit der Wissenschaft, anfangend von der Betrachtung der einfachen Linie, die mit der Zeit sich zur Figur und zum Schriftzeichen verbindet, nach und nach aber die ganze Welt umspannend, in die des Menschen Leben nach ewigen Gesetzen gestellt ist. Da Rousseau das nicht gethan hat, so thue ich es und gebe damit mein systematisches Gebäude dem Sturm Deiner methodischen Kritik preis; ich will aber so aufrichtig sein zu gestehen, daß dieser Mann, auf den unser pädagogischer Zank mich geführt hat, bei allem Widerspruch, den er in mir erregt, sich doch eine warme Sympathie in meinem Herzen gewonnen hat.

Du sagst nun: die Wissenschaft hat auch tausendfach geirrt. Freilich hat sie das; aber ich bequeme mich ja, die Wissenschaft, die als erzieherischer Factor wirken soll, auf den Inbegriff desjenigen Wissens zu beschränken, das fester Besitz der Menschheit geworden und als solcher die Art ihrer Bildung mit bestimmt hat. Und sollte auch dieser Dir noch nicht zuverlässig genug erscheinen, nun so wollen wir auf Wissen und Denken und Fühlen und Leben mit einander verzichten. So laß uns sterben „am Rande des Borns, in dem die Wahrheit

versunken ist.“ *) — Wollen wir lieber unser Leben gleich wieder hinwerfen, weil uns niemand ein sicheres Ziel zeigen kann, was wir sicher erreichen werden? Deine Stoiker haben Recht! Das Leben ist nur so lange lebenswerth, als es Dich auf der Bahn dahinkriechen läßt, die Deine Augen absehen können und Dein Eigensinn festhalten will. Will das Schicksal Dich davon abdrängen, dann nimm den Dolch des Thrasea und — sei frei —

und laß Dich beweinen von Deinem
zurückgebliebenen Freund.“

4.

Nun hat es aber die Fügung anders gewollt; denn ich bin der Zurückgebliebene und er der Freie. Meine Erwiederung aber lautete:

„Dein Brief hat mich mit Freude und — Schauder erfüllt! Woher dieser verzagte Ton in Deinem Munde, da Du mir noch kürzlich siegesgewiß den Schild der Wahrheit und Wissenschaft entgegengehalten, deren strahlendes Licht den Weg zu den höchsten Höhen tageshell zu beleuchten schien? Soll ich es Dir sagen, woher diese Wandlung der Stimmung gekommen ist? —

Nun, du beurtheilst Rousseau hart, obwohl er die Kritik auch in dem Punkte, den Du berührst, verdient hat. Aber Du hast doch eines übersehen. Vergiß einmal, daß Rousseau die Wissenschaften als ein tödtliches Gift hingestellt hat, und frage Dich nur, ob die Wissenschaft bei ihm der ganze Inhalt der Erziehung ist. Was sein Zögling erlernt, das erlebt er auch, und das ist doch ein gewaltiger Unterschied gegen die Lehre der Ideologen, die als einziges Geschäft der Schule eine methodische Entwickelung des fachmäßigen Wissens ansehen, eine Aufgabe, der alle andern erzieherischen Maßnahmen nur dienend oder vorbereitend zur Seite stehen sollen. Was will nun Rousseau aber in erster Reihe lehren, wenn es nicht die Wissenschaft ist? „Ich lehre eine große Kunst,“ sagt er, „nämlich die Kunst zu leben.“ Wie schlecht er diese Kunst selber praktisch verstanden hat, das zeigt die unsäglich traurige Geschichte seines Lebens. Aber er lebte eben in einer Welt, die nur ein Zerrbild aller menschlichen Lebensgestaltungen darbot. So meinte er. Wie haben ihm seine Freunde verübelt, daß er sich aus dieser Welt zurückgezogen,**) wie wenig haben sie eingesehen, daß einem Mann von Rousseau's Denkungsart jedes zufällige Begegniß, das ihn, den „einsamen Wanderer“, aus seinen Träumereien riß, wie ein böswilliger Eingriff in sein eigenes Wesen erscheinen mußte! Wir haben heute nur noch das Recht, zu fragen ob sein theoretischer Begriff vom Leben der richtige war, und da hat nun Rousseau, so beurtheile ich ihn, freilich ungeheuer geirrt. „Alles ist gut, wie es hervorgeht aus den Händen des Urhebers der Dinge; Alles entartet unter den Händen des Menschen.“ Das ist das Motto seiner ganzen pädagogischen Ueberzeugung. Bis zu dem Augenblicke, der den Menschen in's irdische Leben setzt, ist er unverdorben; Mensch und Welt verderben ihn von dem ersten Eintritt ins Leben an. Wer möchte da nicht fragen: wo beginnt dies den verderblichen Einflüssen der Welt ausgesetzte Leben, und welches ist der Zeitpunkt, wo die Natur ihr Geschöpf aus ihrer sicheren

*) Rousseau, Abhandlung über die Wissenschaft und Künste.
**) Vgl. Emil II § 108 Anm.

Hut in dieses erbarmungslose Leben herausstößt? Und was ist die Natur, die den Menschen recht geschaffen an sein Schicksal abgibt? Ist sie nicht eine unbegränzte Summe von Einwirkungen, die nach den nemlichen ewigen Gesetzen vor dem leiblichen oder irdischen Leben des Menschen sein Wesen bestimmen, wie sie es nachher während seines leiblichen und irdischen Lebens auch thun wollen? — An diesen Fragen, die freilich der Zeit Rousseau's weniger nahe gelegen haben, als sie heute den Zeitgenossen Darwin's nahe liegen, scheitert Rousseau's Lehre. Doch ist sie darum nicht unfruchtbar gewesen. Frage die Aerzte, und sie werden Dir sagen, daß die großartige Wandelung der medicinischen Anschauung, die heutzutage mehr darauf hinzielt den guten Kräften der Natur zu freier Wirksamkeit zu verhelfen als die schlechten Kräfte derselben zu bekämpfen, zu einem großen Theil auf Rousseau zurückzuführen ist. Ich erinnere meinerseits daran, daß die französische Republik im Jahre 2 (1793—94) einen Auszug aus dem Emil den französischen Müttern als Richtschnur und Anleitung zur physischen Erziehung der jungen Bürger amtlich anempfohlen hat. Zu uns kam diese Schrift durch Hahnemann, den Homöopathen, und aus ihr sind alle die Bücher über Kinderpflege und erste Erziehung unmittelbar oder mittelbar herausgewachsen, denen man neben dem vernünftigen Rathe unserer Aerzte es heute noch verdankt, daß dem kindlichen Leib und Wesen so viele unnatürliche Fesseln erspart sind.*) Wer in der That Rousseau aufmerksam liest, muß sich über den fanatischen Pessimismus des Mannes wundern, wenn er daneben jenes unerschütterliche Vertrauen auf die nie versiegende Kraftfülle und erzieherische Fähigkeit der Natur wahrnimmt, das auf jeder Seite des Emil wie ein fortlaufender Text eines beseligenden und erlösenden Evangeliums eingeschrieben steht.

Aber Einer hat auch den formellen Widerspruch gelöst, den Rousseau's Anschauung nicht überwinden kann. — Man hat Rousseau den Hohenpriester der Natur genannt. Das Wort ist berühmt geworden; aber es trifft die Sache doch nicht. Gerade das Priesterliche vermisse ich an ihm. Man lese gewisse Stellen der „Neuen Heloise" oder aus den Bekenntnissen die Stellen, die von seinem Aufenthalte in den Charmettes reden. Die Hingabe an jene eigenthümliche Frau, an der wir thatsächlich keine Vorzüge, sondern nur eine gewisse gelassene, schmachtende Sinnlichkeit entdecken können, schien mir immer das verrätherische Spiegelbild von Rousseau's Naturschwärmerei zu sein. Er liebt die Natur, wie er den Reizen empfindsamer Weiblichkeit auch nicht hat widerstehen können, er liebt sie als eine Geliebte. Ich weiß aber einen Mann, der die Natur geliebt hat, wie das Kind seine Mutter liebt; er liebte aber auch die Menschen, die Rousseau eher gehaßt hat, wie ein Vater seine Kinder liebt. Soll ich Dir den ehrwürdigen Namen des Alten von Iferten nennen? Der nun sagte: die Natur flößt dem Kinde Liebe zu seiner Mutter ein, aus ihr erwächst im natürlichen Fortschreiten, wenn die Hut der Mutter nicht mehr ausreicht, das brüderliche Verhältniß zum Mitmenschen und, wo auch die Menschheit ohnmächtig wird, die Hingabe an ein alliebendes väterliches Wesen, das wir Gott nennen, und so erzieht uns in der That Natur und Schicksal als eine gemeinsam wirkende Macht.

*) Näheres in der Rousseau-Ausgabe des Verfassers gegenwärtiger Zeilen (Anmerk. zum Emil I § 109).

„Weit entfernt," so sagt Pestalozzi*), „weit entfernt, daß die Unterordnung der menschlichen Bildungsmittel der Denk- und Kunstkraft unter die höheren Gesetze der Sittlichkeit und Religiosität das Recht und die Wahrheit der geistigen und physischen Kräfte unserer Natur beschränke und ihre Selbständigkeit gefährde, ist sie vielmehr geeignet, die Freiheit, Stärkung, Veredlung und Selbständigkeit dieser Kräfte und Anlagen selber zu begründen und zu stärken. Diese Unterordnung ist eine Unterordnung des Göttlichen im Göttlichen; aber keine menschliche Anmaßung darf sich an die Stelle dieses göttlichen Rechtes hinstellen." Pestalozzi hat auf diese Anschauung seine organisch-genetische Methode gegründet, welche eine Vermittlung der letzten Culturergebnisse mit den ersten natürlichen Lebens- und Geistesbedingungen zum Ziele hat. Die Entwickelung des Einzellebens vollzieht sich freilich in vielfältigen Krümmungen und Abweichungen, der Gang unserer durch unsere natürliche Bestimmung vorgezeichneten Cultur wird vielfältig „durch das Stückwerk des menschlichen Lebens zerrissen." Da ist nun „jedes einzelne Gute festzuhalten mit Herz, Geist und Hand." In den Gang dieser von der Natur uns bestimmten, durch die Geschichte uns gelehrten Entwickelung jedes Einzelleben hineinzustellen, das ist die „Kunst des Erziehers".

Damit sehe ich nun in der That den Widerspruch, der bei Rousseau ungelöst bleibt, gelöst und für mich und Dich eine Aussicht auf Begegnung an der gemeinschaftlichen Grenze unserer Anschauungen eröffnet. Laß mich aber nicht zu lange am Grenzpfahl warten."

5.

Der Freund ließ mich nicht warten.

„Dein Naturkapitel," so schrieb er, „hat mir nicht übel gefallen. Man muß es euch formalen Schwärmern ja ungeheuer hoch anrechnen, wenn ihr eure fest verschanzten Positionen auf einen Augenblick verlasset und in's freie Feld herabsteigt. Den Namen Darwin aber bei solchem Anlasse aus euerem Munde zu hören, das verdiente eine freundliche Erwiederung von unserer Seite. Nur sind mir die Resultate, zu denen Dein langer Brief gelangt, noch zu wenig greifbar. Mein Brief soll daher kürzer sein und einfach sagen: Hat ein Mann, der in der Wissenschaft den Beruf seines Lebens gefunden hat und dabei den regen Drang fühlt, den Mitmenschen von seinem Kreise aus nützlich zu werden, hat ein solcher Mann, also z. B. Dein Freund, der dieses schreibt, noch eine Stelle bei euch?

Um Antwort wird höflichst gebeten."

6.

Ich kannte den guten Mann ziemlich genau: wenn er in diesem hochmüthigen Tone sprach, so war es immer ein Zeichen, daß er nur auf die letzte Aufforderung, auf den letzten Sturm wartete, um sich mit Ehren gefangen zu geben. So schrieb ich ihm denn, wie folgt.

*) Sämmtl. Werke Cotta VIII S. 121 aus der Abhandlung „über die Idee der Elementarbildung." Die nachfolgenden Citate sind ebendaher entnommen.

„Du willst Dir denn also eine Stelle auf unserem Arbeitsfelde anweisen lassen? So verstehe ich Deinen Brief. Lieber Freund, ich denke, Du hast sie schon selbst eingenommen und willst Dich nur darauf bemerkt und anerkannt wissen. Schriebst Du mir denn nicht neulich, „Rousseau hätte sich mit dem Material, mit dem ein pädagogisches System allein gebaut werden könne, mit der Wissenschaft nemlich, ein System bauen sollen, anfangend von der Betrachtung der einfachsten Linie, die mit der Zeit sich zur Figur und zum Schriftzeichen verbinde, nach und nach aber die ganze Welt umspannend, in die des Menschen Leben nach ewigen Gesetzen gestellt ist — und da Rousseau das nicht gethan, so wollest Du es thun?" Nun wohl, vergleiche das, was diese Worte sagen, mit Rousseau's Gedanken und Pestalozzi's Anschauungen. Gestehe, daß auch Dir die Wissenschaft unter der Hand etwas anderes geworden ist. Du nennst sie ein Material; so wäre sie ja bloß das Mittel für einen höheren Zweck! Siehe, lieber Freund, „wir Wilde sind doch bessere Menschen!" Fasse das Wissen nicht als Summe der erreichten Kenntnisse eines einzelnen Verstandes und die Wissenschaft nicht als die geordnete Zusammenstellung der gleichartigen Kenntnisse in irgend einem Zeitpunkte, sondern betrachte sie als Ergebniß und Darstellung der geistigen Entwickelung des menschlichen Geschlechtes und setze dann die mögliche Entwicklung jedes einzelnen Menschen damit in Verbindung, so muß die Aufgabe der Erziehung klar gelegt und Pestalozzi's „Unterordnung des Göttlichen im Göttlichen" verständlich sein. So wird die Wissenschaft nicht heruntergewürdigt, nicht einmal beschränkt oder in ihrer Ausdehnung verkürzt; aber der Willkür des Einzelnen, dem Dünkel des Klüglers wird sie entzogen und ihr ein heiliger Dienst in der Bildung des Menschengeschlechts angewiesen. Jetzt soll sie sich selbst betrachten, sich selbst im Einzelnen wieder neu aufbauen, wie sie selbst entstanden ist; nur soll sie nicht stolz auf ihren Zinnen stehen bleiben und verlangen, daß denen, die hier unten wandeln, alle Breiten und Höhen, die sie übersieht, auch ohne Weiteres klar vor Augen liegen sollen.

Aber freilich ist das Alles noch nicht sehr greifbar. Nur will ich Dir einen Weg angeben, auf dem Du der Aufgabe leicht nahe kommen wirst. Wer den Weg gezeigt hat, soll gleich gesagt werden. „Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der Ideen, und der die Idee der Erziehung in ihrer Schönheit, in ihrer Größe vor Augen hat, — der endlich dem mannichfaltigsten Wechsel von Hoffnung und Zweifel, Verdruß und Freude sich eine Zeitlang Preis zu geben nicht scheut, — dieser kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem besseren Dasein emporzuheben, wenn er diese Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt. Er wird sich dann von selbst sagen, daß nicht Er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt, und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloß beigegeben wurde. — Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs concentrirt darbiete; sei es als Lehre, sei es als Warnung." Erst jetzt, wo ich den Zusammenhang und Fortschritt der erzieherischen Idee seit Rousseau bis auf unsere Zeit zu überschauen glaube, nenne ich Dir den Mann, dem die eben angeführten Worte angehören. Es ist Her-

bart, und der Mann sagt Dir, daß diese Worte keiner utopischen Schwärmerei dienen. Sie stehen in der That im engen Zusammenhang mit einem fest gefügten System, zu dessen Ausbau dem großen Manne die werthvollsten Ergebnisse philosophischen Denkens und practischer Lebens- und Berufserfahrung nicht zu werthvoll waren. Wenn ich ihn recht verstehe, verlangt er schließlich von der Wissenschaft als erziehendem Material Aehnliches wie von dem einzelnen Menschen als zu erziehendem Wesen. Aus der ganzen Tiefe ihres Wesens sollen sie die beste Kraft herausholen und den entwickelnden Einflüssen voll und ganz darbieten; nur das unberechtigte Vordrängen der eigensüchtigen, mit dem Ganzen nicht verträglichen Zwecke will er verhindern. Die Wissenschaft bleibe Wissenschaft, aber sie sei sich ihrer Stellung in dem System bewußt, welches die Entwickelung der ganzen menschlichen Cultur darstellen will. Der Einzelne bleibe in seiner Eigenart, nur sei er sich bewußt, daß diese Eigenart sich immer innerhalb der Grenzen bewegen müsse, die durch die Zusammengehörigkeit des Einzelnen zur ganzen Menschheit und das Zusammengehen in der gleichen Entwicklungsbahn bedingt sind.

Doch ich scheue mich, Dich noch einen Augenblick an diesem Blatt Papier festzuhalten. Greife zu jener eigenthümlichen Schrift des jungen Erziehers „über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" (1804) und Du wirst Dich unwiderstehlich zu den Pforten des Tempels hingezogen fühlen, den er uns später aufgebaut hat und in dem gerade der tief wissenschaftliche Sinn, der gegen den Dünkel des Wissens unempfindlich ist, seine rechte Stätte und seinen reinsten Lohn erhält.

Damit möchte ich auch die Anfrage Deines Briefes beantwortet haben."

7.

Der Briefwechsel hatte da ein Ende. Mein Freund kam am nächsten freien Tage selbst zu mir über die Berge herüber. Ich kannte den Beweggrund, der den etwas bequemen Mann zu einer unbequemen Reise veranlaßt hatte, und empfing ihn mit vieler Freude. Er nahm anfangs eine spöttisch verdrossene Miene an. Ich möchte ihm meinen Tempel jetzt auch in der Nähe zeigen, sagte er; aber wir waren bald im eifrigen Gespräch und ein großer Theil meiner pädagogischen Bücherreihe lag schon vor uns auf dem Tisch. Er ließ sich bald von einzelnen Stellen, wo die Wärme des Ausdrucks sein eigenes Fühlen und Denken lebhafter anregte, fesseln und spann sich von dem Punkte aus seine Fäden selbst weiter. Er ist bald darauf einer unserer originellsten, aber eifrigsten Mitarbeiter geworden. Seinen Verlust hatten noch viele außer mir zu beklagen, vor allem aber seine nächsten Berufskreise, in denen er früher als ein „Mathematikus in der ganzen Beschränktheit des Wortes" gegolten, jetzt aber ein reges und vielseitiges Berufsleben angefacht hatte.

Wir veröffentlichen diese Briefe lange nach ihrer Entstehung. Jetzt ließe sich Vieles weiter ausführen, schlagender belegen und anschaulicher darstellen; denn nach der großen Arbeit des Begründers unserer wissenschaftlichen Erziehungslehre sind viele andere fleißige Arbeiter an's Werk getreten. Sollte dieser oder jener unserer geneigten Leser den Weg da weiter suchen wollen, wo unser Brief-

wechsel abgebrochen hat, so weise ich ihn auf Ziller's Namen hin, der gerade von diesem Punkte am thätigsten weiter gearbeitet hat. Es sei hier zunächst das „Leipziger Seminarbuch“ genannt, das im Jahrgang 1874 der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik abgedruckt ist; besonders mögen darin S. 113 fgde. beachtet werden. In der neuesten Veröffentlichung Ziller's, in den „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ (1876) mögen diejenigen, die der wissenschaftlichen Pädagogik vorwerfen, sie erdrücke das fachliche Wissen durch die Methode, den § 21 nachsehen, um zu erkennen, zu welch hohem menschlichem Werthe das wissenschaftliche Erkennen im Zusammenhang mit dem erzieherischen Zwecke emporgehoben wird.

Karl Simrock.

Ein Nachruf.

(Von A. Sinemus, Lehrer an der Bürgerschule in Lüneburg.)

Am 18. Juli d. J. hat die Universität Bonn einen ihrer berühmtesten Lehrer, das Rheinland einen seiner edelsten Söhne und ganz Deutschland einen seiner trefflichsten Dichter und Schriftsteller verloren, einen Mann, der es wohl verdient, daß ihm auch in diesem Blatte ein „Nachruf“ gewidmet wird. Seit Arndts Tode, der am 29. Jan. 1860 in derselben Stadt entschlief, stand kein solch „treuer Eckart“, kein solch' treuer Hirte und Wächter für deutsches Wesen, für deutsche Sprache und Sitte am Rhein, als Karl Simrock. So lange es noch eine deutsche Alterthums- und Sprachwissenschaft giebt, wird auch Karl Simrocks mit Ehren und Begeisterung gedacht werden.

Am 28. August 1802 in Bonn geboren, wo sein Vater Besitzer einer Musikalienhandlung war, besuchte Simrock das damals französische Lyceum seiner Vaterstadt und bezog 1818 die eben gegründete rheinische Universität daselbst, um die Rechte zu studiren. Zur Fortsetzung seiner Studien begab er sich 1822 nach Berlin und beendigte dieselben mit dem Auscultator-Examen. Im folgenden Jahre trat er als Auscultator in den Staatsdienst, 1826 wurde er Referendarius. Aber schon vier Jahre später wurde er wegen eines Gedichtes auf die Juli-Revolution, welches in Regierungskreisen Anstoß erregt hatte, aus dem Staatsdienst entlassen. Zum Glück war Simrock so gestellt, daß er auf die Aussichten im Staatsdienste verzichten konnte. Er kehrte deshalb nach Bonn zurück und widmete sich dort als Privatmann nur seinen literarischen Arbeiten. Da ihn seine Neigung vorzugsweise zur Dichtung und der Beschäftigung mit der altdeutschen Literatur hinzog, so fand er jetzt die nöthige Muße, sich diesem seinem Lieblingsstudium mit ganzer Seele hinzugeben. Erst 1850 erhielt er an der Bonner Universität die ordentliche Professur der deutschen Sprache und Literatur, die er auch bis zu seinem Tode, unermüdlich schaffend und wirkend, bekleidet hat.

Simrock war eine ächte deutsche Natur, dabei körperlich wie geistig frisch und gesund bis in die Greisenjahre hinein. Nur einmal und zwar im Jahre 1859 auf kurze Zeit von einem Gemüthsleiden heimgesucht, erhielt ihn seine sehr regelmäßige Lebensweise frisch und von Siechthum frei. Bis zum vorigen Jahre nahm er noch in jedem Sommer die stärkenden kalten Bäder im Rhein. In den Ferien, namentlich den längern des Sommers, weilte er gewöhnlich in dem prächtigen Siebengebirge auf seinem Landgute Menzenberg, wo er mit herzlicher Gastfreundschaft liebe Freunde und auswärtige Gelehrte gern bewirthete. In früheren Jahren machte er auch alljährlich eine größere Reise, die ebenfalls zur körperlichen wie geistigen Erfrischung beitrug. Erst seit vorigem Sommer stellten sich auch bei dem ehemals so rüstigen Manne die Zeichen des Alters ein. Zum ersten Male bei einem kalten Bade im Rhein von einem Anfall betroffen, der ihm für einige Zeit die Besinnung raubte und für sein Leben befürchten ließ, nahm seine Kraft von jenem Tage an, trotz der scheinbaren Erholung, mehr und mehr ab, bis ihn endlich der Tod im nicht vollendeten 74. Lebensjahre aus seinem reichgesegneten und schönen Wirkungskreise abrief.

Simrock war eine durch und durch dichterische Natur; daher war es kein Unglück für ihn, so früh aus der trockenen juristischen Laufbahn herausgerissen zu werden. Hatte er in seinen frühesten Jugendjahren die trübe und dunkle Zeit der Fremdherrschaft selbst mit durchlebt, so fiel doch auch noch in seine Jugend die große Zeit der nationalen Erhebung, die Frühlingszeit des deutschen Volkes. Es war aber zugleich auch die Jugendzeit der germanistischen Wissenschaft, die Blüthezeit der Romantik, in welcher Simrock zu Berlin noch seinen Studien oblag. Diese schöne Zeit, in welcher die deutsche Vergangenheit wieder auflebte und die edelsten Geister unserer Nation begeisterte, ergoß ihre erwärmenden und belebenden Strahlen auch in die Seele des jungen Dichters. In Berlin war es besonders Lachmann, der ihn in die altdeutsche Literatur einführte und ihn für die Schätze unserer ersten classischen Literatur-Epoche so zu begeistern vermochte, daß er gar bald mit ihm in ein vertrautes Verhältniß trat. Simrock und W. Wackernagel sind die ältesten Schüler, die Lachmann gebildet hat, und beide bewahrten dem treuen Lehrer allezeit ein dankbares Andenken. Während jedoch W. Wackernagel später sich ganz der sprachwissenschaftlichen Forschung hingab, waltete bei Simrock die dichterische Productionskraft so entschieden vor, daß bei ihm die Forschung zwar nicht ganz in den Hintergrund trat, aber doch nur mehr das Mittel blieb, seine dichterische Phantasie zu stärken und zu beleben und mit dem großartigen Sagen- und Geschichtsstoffe der Vergangenheit zu erfüllen. Dabei offenbarte sich bei ihm schon früh das große Talent, auf dem Gebiete der altdeutschen Literatur zwischen Forschung und Poesie, zwischen der altgermanischen Welt und der Gegenwart zu vermitteln. So besteht denn auch Simrocks Hauptverdienst darin, der Gegenwart die Schätze unserer alten Poesie durch meisterhafte Uebertragungen in's Neuhochdeutsche wieder eröffnet zu haben. Mit welcher Begeisterung der erst 31jährige Dichter für diese Schätze erfüllt war, davon zeugen die geharnischten Worte, mit denen er in der Vorrede zu seinem „Walther von der Vogelweide" das junge Deutschland also anredet:

„Was vergafffst du dich in allen Tand, allen armseligen Kram des Auslandes, buhlst mit allen neuen Musen neuer fremder Länder umher, wallfahrtest mit pedantischer Entzückung zu allen Gräbern überalpischer, überpyrenäischer und überseeischer großer Männer, während du daheim die ehrwürdigen Ruhestätten

deiner kunstreichen, längst vergessenen Söhne besudelst? Sieh umher in deinen eigenen Gauen: wohin du blickst, da ist classischer Boden, da ist ein Sänger geboren, da hat ein Dichter gesungen, da sind Unsterbliche gewandelt. Seit tausend Jahren ist dieß Land die Wiege der Kunst, die Heimath des Gesanges. Was lernen deine Söhne und Töchter alle lebenden und todten Sprachen aus dem Grunde, nur nicht die älteste, schönste und trauteste, deine eigene? Oder rühmen sie sich etwa, deutsch zu verstehen? So leg ihnen doch den Parçival, den Tristan, die Nibelungen vor, und höre, wie sie's verstehen werden. Oder ist das nicht deutsch, was vor sechshundert, was vor tausend Jahren in deinem Schooße gesprochen und gesungen wurde? Was muß man dir erst übersetzen und eindeutschen, was brauchen deine jungen Söhne Dolmetscher, die älteren zu verstehen? Ich will dir sagen, warum sie die brauchen: Weil sie nicht glauben, weil du nicht glaubst, welche Schätze unserer Sprache und Poesie in deinen Archiven und Bibliotheken vermodern, weil ihr nicht wißt, wie sehr es der Mühe lohnt, sie herauszugeben und verstehen zu lernen, weil ihr wähnt, von heute zu sein, und euer Gestern und Ehegestern verschlafen habt, darum muß man euch in eurer heutigen Sprache an eure vormalige Herrlichkeit erinnern, und so lange damit in die Ohren gellen, bis ihr zur Besinnung kommt. So ist tausendmal gesprochen worden, und was hat es geholfen? Ich selbst würde mich vielleicht besinnen, so unumwunden zu sprechen, wenn ich nicht wüßte, daß es überhört wird."

Uebrigens ist Simrock nicht blos als Uebersetzer und Erneuerer unserer alten poetischen Nationalschätze von großer Bedeutung, auch seine dichterische Begabung in seinen eigenen Dichtungen ist gar nicht gering anzuschlagen. Dabei stehen beide Seiten seines reichen Talentes in schönster Wechselwirkung. Während seine Beschäftigung mit der altdeutschen Literatur befruchtend auf seine poetische Produktion wirkt, hat hinwiederum seine dichterische Begabung seinen Uebersetzungen poetischen Schwung und Gewandtheit in der Form verliehen. Ist auch an seinen ersten dichterischen Versuchen der Einfluß der romantischen Schule nicht zu verkennen, so hat er doch die ungesunde und krankhafte Richtung derselben nicht eingeschlagen.

Seine Gedichte, die zuerst im Jahre 1844 gesammelt erschienen, haben den Balladenschatz unserer Literatur durch manches treffliche Stück vermehrt. Man merkt's ihnen an, daß hier Uhland sein Vorbild war, wenn ihnen auch das Tiefergreifende der Uhland'schen Dichtungen fehlt. In seinen lyrischen Dichtungen ist Simrock ruhig und maßvoll, innig und gemüthvoll, dabei nicht selten voll Schalkheit und Humor.

Recht in seinem Elemente ist Simrock, wo er die rheinische Natur in ihrer Munterkeit und Keckheit schildert. Am bekanntesten ist wohl seine „Warnung vor dem Rhein":

„An den Rhein, an den Rhein, zieh nicht an den Rhein,
Mein Sohn, ich rathe dir gut:
Da geht dir das Leben zu lieblich ein,
Da blüht dir zu freudig der Muth." —

Seinen literarischen Ruf begründete Simrock mit der meisterhaften Uebertragung des Nibelungenliedes, welches 1827 erschien. Selbst der alte Goethe konnte dem Verfasser seine Anerkennung für diese Arbeit nicht versagen. War's doch auch eine bahnbrechende Arbeit, eine Arbeit, durch welche eine wirklich gute Nibelungen-

Uebersetzung, bei der Stil und alterthümliche Färbung des Originals, sowie die Feinheiten des altdeutschen Rhythmus nicht verwischt waren, dem deutschen Volke zum ersten Male dargeboten wurde. Wie es diese Gabe aufgenommen, das zeigt die Verbreitung dieser Uebertragung, die jetzt in 33 Auflagen vorliegt.

Außer dem im Jahre 1833 erschienenen „Walther von der Vogelweide" mit den trefflichen Anmerkungen von Wackernagel und Simrock folgte dem Nibelungenliede im Jahre 1836 „der arme Heinrich" Hartmanns von der Aue, der noch im vorigen Jahre eine zweite Bearbeitung durch den Uebersetzer erfahren hat.

Die Uebertragung von Wolframs „Parçival und Titurel" erschien im Jahre 1842, eine höchst bedeutende Leistung, deren enger Anschluß an das Original freilich das Verständniß nicht selten erschwert. Wer beide Gedichte im Original kennt, wird jedoch zugeben, daß es kaum möglich war, die Aufgabe, wie sie Simrock sich hier gestellt hatte, glücklicher zu lösen. Ist es überhaupt keine leichte Arbeit aus dem Altdeutschen in's Neuhochdeutsche zu übersetzen, so war hier dieselbe wegen des häufig so dunklen Ausdrucks im Original ganz besonders schwierig.

Im Jahre 1843 erschien Simrock's Uebertragung der „Gudrun", 1852 die Uebersetzung von Gottfrieds „Tristan", 1858 veröffentlichte er den „Wartburgkrieg" zugleich mit dem zum ersten Male kritisch bearbeiteten Original; 1864 kam Rudolf's von Ems „Guter Gerhard", 1867 „die Bescheidenheit des Freidank". Aus späterer Zeit erschienen „Seb. Brants Narrenschiff" (1867), sowie eine Auswahl von Logau'schen Epigrammen (1874).

Von seiner Uebersetzung der „Edda", durch welche er die Schätze der altgermanischen Alliterationspoesie erschloß, liegt bereits die 6. Aufl. vor; weniger Anklang haben seine Uebersetzung des altsächsischen „Heliand" und des angelsächsischen „Beowulf" gefunden.

Auch die so vielfach übersetzte „Frithjofssage" von E. Tegnér hat in Simrocks trefflicher Bearbeitung eine weite Verbreitung gefunden. Nicht so glücklich war er in seinen „Shakespeare-Uebersetzungen" und in seiner Ausgabe von Shakespeare's „Gedichten", wie sich denn Simrock's Hauptbefähigung weniger für das Dramatische und Lyrische, als für das Epische zeigte.

Am schönsten offenbart sich Simrocks dichterische Begabung in seinen epischen Neuschöpfungen. Hatte er sich durch seine eingehende Beschäftigung mit dem alten Epos in den Geist und die Form desselben ganz eingelebt, so machte er sich's nun auch zur Aufgabe, die Lücken der alten Heldendichtung durch eigene Produktionen auszufüllen und zu ergänzen. Wie trefflich ihm dieß gelungen, das zeigt sein „Amelungenlied", vor allem aber sein „Wieland der Schmied". Dieses von frischem poetischen Geiste durchdrungene Epos ist bei aller Annäherung an den Stil des mittelhochdeutschen volksmäßigen Heldengedichts doch keineswegs eine bloße Nachahmung desselben, wie er denn alles, was in den älteren Gedichten unserem heutigen Geschmacke nicht recht zusagt, glücklich vermieden hat.

Eine wahre Fundgrube für Lehrer und Erzieher, welche die gemüthvollsten Stücke der alten Volks- und Kinderpoesie angemessen zu verwerthen wissen, sind Simrock's Sammlung der „deutschen Volksbücher", seine „deutschen Volkslieder", vor allem sein treffliches „deutsches Kinderbuch", seine „deutschen Sprichwörter", seine „deutschen Mährchen", seine „Rheinsagen".

Von Simrock's wissenschaftlichen Leistungen ist besonders das „Handbuch der deutschen Mythologie mit Einschluß der nordischen" hervorzuheben. Wohl kein anderes Werk hat wie dieses, zu dem er sich durch seine Edda-Uebersetzung vorbereitet hatte, zur weiteren Verbreitung der Kenntniß unserer germanischen Mythologie so wesentlich beigetragen.

Wenn es wahr ist, daß uns neben der Geschichte vor allem die alte Poesie, und zwar diese noch weit mehr als jene, nicht nur die Seelen- und Gemüthsstimmung der Vorzeit, sondern auch ihren ganzen geistigen Besitz erhalten und bewahrt hat, so sind wahrlich auch die Männer, welche diese Schätze unserer Sage und Dichtung mit sorgfältigen Händen gepflegt haben, dankbaren Herzens zu ehren. Diese Ehre und dieser Dank gebührt aber nicht zum wenigsten Karl Simrock, der gerade durch seine Popularisirung unserer alten Poesie in Erneuerungen und Reproduktionen wohl am meisten dazu beigetragen, daß sich wieder Tausende unseres Volkes erfrischen an dem verjüngten Quell altdeutschen Lebens. An Simrock's Liebe zum Heimischen, zum Vaterlande, zu allem Schönen, Wahren und Guten, was unsere altdeutsche Literatur in sich birgt, mögen alle, die auf unser Volk zu wirken berufen sind — und dazu gehören auch wir Lehrer — sich erwärmen und stärken lassen zu gleicher Liebe, damit auch unser Volk und namentlich unsere deutsche Jugend, wieder Freude gewinne an dem, „was in allen deutschen Herzen anklingt, weil es das lautere Gold unseres eigenen Sinnes ist, unser bestes und ältestes Erbe, das wir nicht verwahrlosen sollen! —

Mittheilung aus einem Manuscripte: „Die Erde, der beste Globus."

(Von Rektor Heidbreede zu Borgholzhausen in Westfalen.)

Wenn wir mit allem Fleiße Geographie studiert haben, sodaß wir im Stande sind, sämmtliche Landkartenbilder, welche unser ausführlicher Atlas enthält, mit allen Flüssen, Bergen, Städten 2c. uns im Geiste klar vorstellig zu machen, so sehen wir von der Erde selbst noch nichts, und es ist doch das Endziel des geographischen Studiums, daß wir ein einigermaßen richtiges Gesammtbild von unserer Erdkugel gewinnen. Hierzu aber kann uns die Betrachtung der Landkarten und des Globus allein nicht verhelfen, denn diese wunderlichen Bilder zeigen uns nicht die Wirklichkeit, sondern können nur in einer sonderbaren Zeichensprache zu uns reden. Warum sehen wir die Erde selbst nicht an? Welche verständige Mutter belehrt ihr Kind über eine Kuh vermittels Vorzeigung eines schlechten Fibelbildes, wenn sie eine Kuh im Stalle hat? Wir haben ja die Erdkugel, diesen besten Globus, in jedem Augenblicke zu unserer Verfügung.

Ist es denn so überaus schwierig, klar anzuschauen, daß wir uns auf der höchsten Höhe der ungeheuren Erdkugel befinden, die sich nach allen Seiten gleichmäßig unter unsern Füßen hinwegwölbt, so daß unsere Gesichtslinie, der Horizont, in einer ganz bestimmten, von der Höhe unsers Standpunktes abhängigen Entfernung liegen und ein Kreis sein muß, weil unser Auge nach allen Richtungen hin in einer ganz bestimmten gleichen Entfernung an der

gleichmäßigen Erdkrümmung seine Gränze findet? Ist es so überaus schwierig, sich klar vorzustellen, an welcher Stelle im Weltraum die Sonne unbeweglich still steht, während die Erde alle 24 Stunden mit ihren 360 Meridianen an ihr vorüberrollt? Solche Erscheinungen und Vorgänge wollen, um zu klarer Anschauung zu gelangen, nicht bloß erkannt, nein, sie wollen gesehen sein.

Kennst du den Zauber nicht der Phantasie,
Die dir die Welt in ihrem Spiegel zeigt?
Sie hilft dir lächelnd, wenn du zagend sinnst,
Und ruft dir mild des Dichters Worte zu:

„Die Geisterwelt ist nicht verschlossen,
Dein Sinn ist zu, dein Herz ist todt;
Drum bade, Schüler, unverdrossen
Die Brust im ew'gen Morgenroth!"

Was gilt die Wette, meine Freunde? Wenn Sie Ihre Phantasie meiner Leitung unbedingt überlassen wollen, so zeige ich Ihnen die Stelle im Weltraume, wo die Sonne unbeweglich still steht und unsere kleine Erde mit ihren 360 Meridianen alle 24 Stunden an sich vorüberrollen sieht; Sie müssen nur so freundlich sein, mich im Geiste auf die freie Höhe des Ravensbergs zu begleiten. Sie sehen, wir haben hier, ungefähr auf dem Punkte, wo der 52. Breitengrad unsern Meridian 26 schneidet, eine ziemlich umfangreiche, anmuthige Rundschau: im Südosten sehen Sie bei klarem Wetter, wenn Sie ein scharfes Auge haben, den Dom in Paderborn, im Süden reicht Ihr Blick über Lippstadt hinaus bis an die nördlichste Kette der Berge des Sauerlands, und im Westen steigen die Thürme von Münster an unserm Horizonte auf; wenn Sie auf unsern Thurm steigen, so sehen Sie nach Norden über den Berg und Borgholzhausen hinweg hinter Melle den Thurm der Dietrichsburg, der Welt hinlänglich bekannt durch den verstorbenen Freiherrn von Vincke. Ich denke jedoch, Ihren Horizont noch bedeutend zu erweitern; in diesem Luftballon werde ich Sie auf 24 Stunden hoch in die Lüfte hinaufführen; für Lebensmittel ist hinreichend gesorgt. Aber ehe wir aufsteigen, müssen wir dir rotirende Erde so lange zum Stehen zwingen, bis wir dort oben unsere vorbereitenden Beobachtungen angestellt haben; wir treiben daher einen mächtigen Kloben vor die Kurbel, welche die Speichen der Erde in Bewegung setzt. — So, meine Freunde, jetzt steigen Sie ein; es ist einige Minuten vor Mittag, und wir steigen 20,000 Fuß hoch senkrecht empor; so hoch müssen wir aufsteigen, damit uns die hohen Bergkuppen der rotirenden Erde nicht unsanft wegschleudern können. So; jetzt haben wir Punkt 12 Uhr, wir werfen unsern Anker aus und zwingen unsern Ballon, 24 Stunden lang an dieser Stelle im Weltraume unbeweglich still zu halten. Jetzt, meine Freunde erblicken Sie die Sonne an der Stelle im Weltraume, wo sie fortwährend still steht; 24 Stunden lang werden Sie nicht die geringste Bewegung an ihr bemerken, und wir werden während dieser Zeit immer Mittag haben, während drunten der Tag die Nacht um die ganze Erde herumtreibt.

Wir müssen uns jetzt ein wenig orientiren. Ueber uns sehen wir, spiegelblankblau, den halben Himmel sich wölben und in seiner höchsten Höhe, senkrecht über uns, unsern Zenith, an dem Punkte, wo der 52. Breitengrad des Himmels unsern Himmelsmeridian 26 schneidet; Sie sehen, wie die schwarze Linie

dieses Meridians sich, mitten vor der Sonnenscheibe her, unsern Erdmeridian 26 vollständig deckend, um die Erde spannt. Vor sich im Osten sehen Sie den Meridian 27, den Meridian von Pyrmont, den Meridian 28, den Meridian von Wolfenbüttel, den Meridian 29, den von Magdeburg, den Meridian 30, den von Dessau, den Meridian 31, den von Jüterbock und Berlin ꝛc., hinter sich aber im Westen sehen Sie den 25. Meridian, den von Münster, den 24., den von Cleve, den 23., den von Utrecht, den 22., den von Haag ꝛc. Aber sehen Sie genau zu, meine Freunde! Diese Meridiane sind nicht an den ewig unbeweglichen Himmel geheftet, sondern sie umgeben die Erde wie freischwebende Saturnringe und müssen, der Rotation derselben folgend, unsere Erdmeridiane fortwährend decken.

Richten Sie jetzt Ihren Blick nach unten und betrachten Sie die in hellem Mittagssonnenscheine liegende Erde. Unser Horizont hat sich jetzt bedeutend erweitert, denn wir übersehen einen Kreis von 80 Meilen im Durchmesser; im Nordpunkte unsers Horizonts liegt die Insel Föhr, einige Meilen westlich vor Schleswig, im Südpunkte die Stadt Speier, der Westpunkt liegt 4 Meilen westlich von Haag in der Nordsee und der Ostpunkt einige Meilen südlich von Treuenbriezen und vor Jüterbock, dessen Thürme wie schwache Linien an dem Rande unsers Horizonts aufsteigen.

Es scheint zwar, meine Freunde, als ob unser Himmelshorizont mit unserm Erdhorizonte zusammenfiele, aber er reicht doch noch ein wenig über denselben hinaus. Was meinen Sie? Wie weit übersehen wir den Himmel? Da sich der halbe Himmel über uns wölbt, so müssen wir von unserm Zenith aus nach den 4 Weltgegenden hin den vierten Theil des Himmels überblicken, also nach Süden und Norden 90 Grade und nach Osten und Westen 90 Meridiane.

Nach Süden überblicken wir also von unserm Zenith bei 52 und 26 aus, unsern Himmelsmeridian 26 hinab, 90 Grade; da die Entfernung von unserm Zenith bei 52 bis zum Himmelsäquator oder dem Null-Grade 52 Grade beträgt, so müssen wir über diesen Kreis noch 38 Grade weit hinaus sehen können, also bis zum 38. Grade südlicher Breite. Unser Südpunkt am Himmel liegt also 14½ Grad jenseit des südlichen Wendekreises an der Stelle, wo der 38. Grad südlicher Breite unsern Himmelsmeridian 26 schneidet, und wenn wir von diesem Punkte des Himmels eine senkrechte Linie auf unsere Erde fallen lassen, so fällt dieselbe etwa 150 Meilen westsüdwestlich vom Cap der Guten Hoffnung in den Atlantischen Ozean.

Nach Norden überblicken wir von unserm Zenith aus auf unserm Himmelsmeridian 26 zunächst 38 Grade bis zum Polarstern bei 90; von hier aus sehen wir auf der Fortsetzung unsers Meridians 26, dem Meridiane 206, noch 52 Grade abwärts, also bis zum 38. Grade nördlicher Breite. Unser Nordpunkt liegt also 14½ Grad diesseit des nördlichen Wendekreises an der Stelle, wo der 38. Grad nördlicher Breite unsern Himmelsmeridian 206 schneidet, und wenn wir von diesem Punkte des Himmels eine senkrechte Linie auf die Erde fallen lassen, so fällt dieselbe ungefähr in der Mitte zwischen San Francisco und Jeddo in den Großen Ozean.

Nach Osten sehen wir von unserm Zenith aus, den 52. Grad des Himmels hinab, 90 Meridiane weit, also von 26 bis 116, und wenn wir von diesem Ostpunkte des Himmels eine senkrechte Linie auf die Erde fallen lassen,

so fällt dieselbe in die Nordspitze der Mongolei, etwa 52 Meilen südwestlich von Irkutsk. Da dieser Ostpunkt 6 Stunden früher an der Sonne vorüber fliegt als der Ravensberg, so hat er, während wir Mittag haben, schon 6 Uhr Abends.

Nach Westen blicken wir von unserm Zenith aus, den 52. Grad des Himmels hinab, zunächst 26 Meridiane weit bis an den Meridian, der sich über Island und Ferro hinwegspannt; an unserer Ostseite bezeichnen wir diesen Anfangsmeridian mit 0, an der Westseite aber, weil er, von Westen her gezählt, zugleich der Schlußmeridian ist, mit 360. Von 360 an sehen wir jetzt noch 64 Meridiane weiter zurück, also bis an den Meridian 296, und wenn wir von diesem Westpunkte des Himmels eine senkrechte Linie auf die Erde fallen lassen, so fällt dieselbe in die Südspitze der Hudsonsbai. Da dieser Westpunkt 6 Stunden später an der Sonne vorüber fliegt als der Ravensberg, so hat er, während wir hier Mittag haben, erst 6 Uhr Morgens, und wenn wir heute den 21. März hätten, so ginge jetzt in der Nordspitze der Mongolei die Sonne gerade unter, während sie in der Südspitze der Hudsonsbai aufginge.

Weil am 21. März und September, wenn der Sonnenlauf über den Himmelsäquator geht, so daß Tag und Nacht gleich sind, die ganze Strecke von der Nordspitze der Mongolei an bis zur Südspitze der Hudsonsbai zu gleicher Zeit, wenn der Ravensberg Mittag hat, im Bereiche der Sonnenstrahlen liegt, so können wir allenfalls die ganze Erdhälfte zwischen den Meridianen 116 und 296 unsere Tagseite nennen; der Meridian 116 ist der Ostrand, der Meridian 296 der Westrand dieser Tagseite, und jenseit dieser Meridiane beginnt unsere Nachtseite.

Jetzt, meine Freunde, da unsere vorbereitenden Betrachtungen ihr Ende erreicht haben, sollen Sie für Ihre Geduld, wie ich hoffe, entschädigt werden. Blicken Sie auf den Ravensberg hinab. Ich gebe das Signal, der vor die Kurbel der Erde vorgeschobene Kloben wird wieder zurückgezogen, die Speichen der Erde setzen sich in Bewegung — und der Ravensberg fliegt mit dem ganzen östlichen Vorlande ostwärts, und das Westland rückt unter unsern Füßen hervor hinterdrein. Sehen Sie, hier links haben Sie schon Dissen, dort rechts Versmold zur Seite. Aber wenden Sie sich lieber nach Westen um und sehen Sie, wie das Münsterland Ihnen entgegen fliegt. Blicken Sie auch nach oben und beachten Sie, wie die Meridiane näher kommen, und sehen Sie genau nach der Uhr. Sie wissen, da die Erde in 24 Stunden alle 360 Meridiane an der Sonne vorüberrollt, so gebraucht sie, um einen einzigen Meridian weiter zu rollen, genau $^{24}/_{360}$ oder $^{1}/_{15}$ Stunden oder 4 Minuten; denn

360 M: 1 M. = 24 Stunden: $^{24}/_{360}$ St. Sehen Sie, die Rechnung stimmt. Unsere Uhr zeigt 4 Minuten nach 12, und der Himmelsmeridian 25 hat die Mitte der Sonnenscheibe erreicht, und senkrecht unter uns sehen wir, wie die Münsteraner sich an die Mittagstafel setzen. Nach 2 $\times$ 4 Minuten hören Sie senkrecht unter dem Meridian 24 in Cleve die Mittagsglocke läuten, nach 3 $\times$ 4 Minuten haben senkrecht unter dem Meridian 23 Mynheers in Utrecht Mittag, und nach 4 $\times$ 4 Minuten haben wir den Himmelsmeridian 22 über uns und senkrecht unter uns Haag am Ostrande der Nordsee, und ein 36 Meilen breiter Streifen der Erde ist in 16 Minuten unter uns dahingeflogen.

Sie sehen jetzt über die Nordsee hinweg und 7 Meilen nördlich an London vorüber 13 Meilen weit in England hinein, und es dauert 3 × 4 Minuten, bis die Nordsee ganz unter uns hinweggerollt ist. Jetzt sehen Sie den Himmelsmeridian 19 über sich und senkrecht unter sich Ipswich an der Ostküste von England. Jetzt haben Sie schon die östlichsten Häuser von London links zur Seite, und es dauert volle 3 Minuten, bis die Riesenstadt ganz an uns vorüber geflogen ist, denn London ist so lang, wie die Nordsee breit ist. Jetzt fliegt Buckingham unter uns dahin, jetzt Wales, jetzt, vom Cap David an, der Georgs-Kanal, jetzt Irland; jetzt haben Sie Cork fast senkrecht unter sich und jetzt unter dem Himmelsmeridian 8 die Dingle-Bai und den Ostrand des Atlantischen Ozeans. In 18 × 4 Minuten sind jetzt 18 Meridiane oder ein Streifen Erde von 163 Meilen Breite unter uns dahingeflogen, und unsere Uhr zeigt, während der Rand des Ozeans Mittag hat, schon 1 Uhr 12 Minuten.

Es steht Ihnen jetzt der Genuß einer wechselvollen Seereise bevor, ohne das Ermüdende einer solchen Reise empfinden zu müssen, denn da der Atlantische Ozean auf unserm Breitengrade nur 46 Meridiane breit ist, so fliegt derselbe mit seinen hin und herfahrenden Schiffen in 46 × 4 Minuten oder in 3 Stunden und 4 Minuten unter uns dahin.

Nach 8 × 4 Minuten haben wir einen sehr wichtigen Himmelsmeridian über uns, den uns schon bekannten Meridian von Ferro, den wir als Anfangsmeridian auf unserer Ostseite mit 0, aber als Schlußmeridian auf seiner Westseite mit 360 bezeichnet haben, so daß die folgenden Meridiane von 360 an rückwärts zählen.

Unter dem Meridiane von Ferro haben wir den Westrand der Alten Welt erreicht, und die westliche Halbkugel rollt uns entgegen und zeigt uns nichts als Himmel und Meer. Geduld, meine Freunde! Die Erde ist kein Roß, das man zu größrer Eile anspornen kann; unbekümmert um unsere Ungeduld fliegt sie ihren ewig gleichmäßigen Flug, und Ihre Uhr sagt Ihnen ganz genau, wie lange Sie noch warten müssen. Doch jetzt rufen Sie getrost: „Land! Land!" Sehen Sie, da hebt sich schon an unserm Horizonte die Küste von Amerika aus den Wogen des Ozeans empor, jetzt haben wir den Meridian 322 grade über uns und senkrecht unter uns die Nordspitze von Neu-Fundland, und unsere Uhr zeigt genau, während Neu-Fundland Mittag hat, 4 Uhr 16 Minuten.

Die Nordspitze von Neu-Fundland und die Straße Belle-Isle fliegen unter uns dahin, Labrador folgt, und nach 26 × 4 Minuten oder 1 Stunde und 44 Minuten haben wir über uns den Meridian 296 und senkrecht unter uns in der Südspitze der Hudsonsbai den Westpunkt des Ravensberges in dem Westrande unserer Tagseite. Der vierte Theil des Erdumfangs, der jedoch auf unserm Breitengrade nur 815½ Meile beträgt, ist jetzt unter uns dahingeflogen; in der Südspitze der Hudsonsbai ist es, wie auch auf unserer luftigen Warte, Mittag, unsere Uhr aber zeigt schon 6 Uhr Abends.

Unsere Nachtseite, freilich jetzt in hellem Sonnenlichte, fängt an, uns entgegen zu fliegen, und ich bedaure nur, daß sich uns Amerika von keiner schöneren Seite zeigt; Sie sehen nur in die unwirthlichen britischen Nordlande hinein, und Amerika wird ganz dieselbe Zeit gebrauchen, um unter uns dahin-

zufliegen, wie der Altantische Ozean, nämlich 46 × 4 Minuten oder 3 Stunden 4 Minuten. Doch hier ist schon der Groẞe, da der Kleine Winipeg, hier das Felsengebirge, und jetzt — sehen Sie auf Ihre Uhr, meine Freunde — um 9 Uhr 4 Minuten haben wir über uns den Himmelsmeridian 250 und senkrecht unter uns an der Küste von Neu-Hannover den Charlotten-Sund und den Ostrand des Großen Ozeans.

Der Große Ozean, meine Freunde, wird Ihre Geduld etwas auf die Probe stellen, denn obgleich er auf unserm Breitengrade so ziemlich seine schmalste Stelle hat, so hat er doch eine Breite von 90 Meridianen und wird daher volle 6 Stunden gebrauchen, um unter uns dahin zu fliegen. —

Sehen Sie jetzt auf Ihre Uhr, sie zeigt wieder 12, und nach der Borgholzhauser Zeit muß es grade Mitternacht sein; wir müssen also eine für uns wichtige Stelle der Erde senkrecht unter uns haben. Sehen Sie über sich; dort haben sie den Himmelsmeridian 206, der mit unserm Borgholzhauser Meridian 26 einen Kreis bildet; die halbe Erde ist also unter uns hinweggerollt, und wir haben den Mitternachtspunkt des Ravensberges senkrecht unter uns und auch den Ravensberg selbst, aber an dem entgegengesetzten Punkte der Erde, und während wir unsern Zenith senkrecht über uns haben, zeigt der Thurm des Ravensberges zu unserm Nadir hinab, und während wir uns hier auf unserer luftigen Warte, die vor 12 Stunden senkrecht über dem Ravensberge stand, noch fortwährend der hellen Mittagssonne erfreuen, schlafen unsere Freunde in Borgholzhausen ihren Mitternachtsschlaf, und alle Lampen sind erloschen, bis auf ein Lichtlein hier und dort, wo noch im Hause bei einem Schwerkranken Gewach ist, und durch die stillen Straßen wandelt allein der Nachtwächter und singt:

Hört, ihr Herrn, und laßt euch sagen:
Unsere Glock' hat Zwölf geschlagen.

Sie können sich einen „Guten Morgen!“ wünschen, meine Freunde, denn obgleich wir hier aus dem hellen Mittage gar nicht herausgekommen sind, so ist doch der Zeit nach für uns ein neuer Morgen angebrochen. — Sehen Sie, unsere Seefahrten sollen jetzt ein Ende nehmen. Die Uhr zeigt Morgens 3 Uhr 4 Minuten, wir haben über uns den Meridian 160 und senkrecht unter uns die den Russen und Japanesen gemeinschaftliche Insel Sachalin an dem Westrande des Großen Ozeans.

Die Mamia-Straße fliegt unter uns dahin, der untere Amur, Mandschurei, Da-Ur und Mongolei, in der Südwestecke von Ostsibirien zwischen Kiächta und Irkutsk das Südende des Baikal, und jetzt haben wir den Himmelsmeridian 116 über uns und senkrecht unter uns in der Nordspitze der Mongolei den Ostrand unserer Tagseite, und unsere Uhr zeigt 6 Uhr Morgens.

Westsibirien fliegt unter uns dahin. Meine Freunde, rufen Sie jetzt wieder: „Land! Land!“ Sie verstehen, wie ich's meine; gleich haben wir wieder Europäisches Land unter unsern Füßen. Dort kommt schon die 300 Meilen lange Gränzmauer des Ural hervorgestürmt; wir haben 8 Uhr 24 Minuten, den Himmelsmeridian 80 über uns und unter uns, dicht vor dem Ural, die Stadt Katharinenburg, die der Atlas schon zu Europa rechnet.

Das Südende des Ural und das gemäßigte Rußland fliegen unter uns

dahin; jetzt, um 11 Uhr 4 Minuten, haben wir den Meridian 40 über uns und senkrecht unter uns am Bug die Gränze von Polen, um 11 Uhr 20 Minuten haben wir unter dem Meridian 36 die Ostgränze von Posen senkrecht unter uns, um 11 Uhr 40 Minuten unter dem Meridian 31 Jüterbock, nach 4 Minuten Dessau, dann Magdeburg, dann Wolfenbüttel, um 11 Uhr 56 Minuten Pyrmont und Punkt 12 Uhr haben wir wieder den Ravensberg senkrecht unter uns.

Wir lassen jetzt unsern Ballon in einem Augenblicke wieder hinabsinken, und wenn wir den festen Boden des Ravensbergs wieder betreten, so wundern wir uns, daß er nicht mit uns nach Osten davon fliegt, sondern so unbeweglich steht, als ob er sich nie von der Stelle bewegt hätte; die Sonne aber geht wieder ruhig ihren ewig gleichen Gang, im Osten durch das rosige Morgenlicht den Ländern ihre baldige Ankunft verkündigend und denen im Westen in dem milden Leuchten ihres Abendroths ihre segnenden Scheidegrüße zurücklassend. —

Die einzelnen Stationen unsers Breitengrades sind folgende:

Meridian:

26.	Ravensberg.	12 Uhr Mittags.			
25.	Münster.	1 × 4 = 4	Minuten.		4.
24.	Cleve.	1 × 4 = 4	"		4.
23.	Utrecht.	1 × 4 = 4	"		4.
22.	Haag.	1 × 4 = 4	"		4.
	Nordsee.				
19.	Ipswich.	3 × 4 = 12	"		12.
8.	Dingle-Bai.	11 × 4 = 44	"		44.
	Atlantischen Ozean.				
0.					
322.	Neu-Fundl.	46 × 4 = 184	"	3 St.	4.
296.	Westrand.	26 × 4 = 104	"	1 "	44.
250.	Charl. Sund.	46 × 4 = 184	"	3 "	4.
	Großer Ozean.				
160.	Sachalin.	90 × 4 = 360	"	6 "	"
116.	Ostrand.	44 × 4 = 176	"	2 "	56.
80.	Katharinenburg.	36 × 4 = 144	"	2 "	24.
40.	Polen.	40 × 4 = 160	"	2 "	40.
36.	Posen.	4 × 4 = 16	"	—	16.
31.	Jüterbock.	5 × 4 = 20	"	—	20.
30.	Dessau.	1 × 4 = 4	"	—	4.
29.	Magdeburg.	1 × 4 = 4	"	—	4.
28.	Wolfenbüttel.	1 × 4 = 4	"	—	4.
27.	Pyrmont.	1 × 4 = 4	"	—	4.
26.	Ravensberg.	1 × 4 = 4	"	—	4.
				24 St.	—

Fortsetzung.

Erdachse und Polarstern.

Durch die 24stündige Betrachtung der rotirenden Erde und besonders durch die Beobachtung, daß unser Horizont immer und an allen Orten ein

Kreis ist, haben wir unserer Phantasie in ihrem Ringen, die Kugelgestalt der Erde anzuschauen, einen wichtigen Dienst geleistet; einen ferneren Dienst zu gleichem Zwecke erweisen wir ihr, wenn wir sie anleiten, die Erdachse und den Polarstern richtig anzuschauen und zu beobachten, wie der Polarstern ganz in demselben Maße über unserm Horizonte aufsteigt, in welchem wir uns dem Nordpole nähern; denn dies ist ein zweiter, das Auge überzeugender Beweis, daß die Erde eine Kugel ist.

Den Polarstern kennt jedes Kind; wir sehen ihn ja an jedem klaren Abende im Nordpunkte der Sternenwelt funkeln, wie er, unbeweglich wie die Welle des Mühlrades, das ganze Himmelsgewölbe alle 24 Stunden um sich herumrollen sieht. Wer aber hat die Erdachse schon gesehen, diese eingebildete Linie, welche, wie uns die Gelehrten sagen, von dem Nordpole der Erde durch deren Mittelpunkt hindurch in einer Länge von 1714 Meilen nach dem Südpole der Erde geht und sich mit den beiden entgegengesetzten Spitzen ihrer Verlängerung in die beiden Himmelspole einbohrt? Nun, auch diese Linie kann unsere Phantasie sehen, wenn sie will; der Polarstern, dieser blitzende Diamant auf der Nordspitze der Achse, zeigt uns ja genau die Richtung, in welcher diese Linie durch unsere Erde geht. Vom Polarsterne aus bohrt sie sich in unsern Nordpol, geht, auf ihrem Wege nach dem Südpole der Erde, uns in Borgholzhausen 520 Meilen tief schräg unter den Füßen hin, sodaß wir in unserer Verlängerung einen Winkel von 38 Grad mit ihr bilden, bohrt sich, je weiter südwärts, immer tiefer in die Erde ein, bis sie in ihrer größten Tiefe von 860 Meilen unter dem Aequator den Mittelpunkt der Erde erreicht. Am deutlichsten können wir diese Linie unserer Phantasie zeigen, wenn wir uns im Geiste auf den Aequator versetzen.

Wenn wir auf dem Aequator stehen, so bilden wir in unserer Verlängerung mit der Erdachse, welche in der Tiefe des halben Erddurchmessers, also 860 Meilen tief, wagerecht unter uns liegt, 2 rechte Winkel; der Südpunkt unsers Himmelshorizonts ist der Südpol des Himmels, und in dem Nordpunkte unsers Horizonts funkelt ein blitzend aufgehender Stern, nämlich der Polarstern, volle 90 Grade von unserm Zenith entfernt.

Wenn wir uns jetzt auf unserm Meridiane 26 nordwärts entfernen, so behält die Erdachse ihre Lage unverändert bei, unsere Stellung aber zu derselben wird mit jedem Schritte vorwärts eine andere, denn wir, die wir über dem Mittelpunkte der Erde immer senkrecht stehen müssen, steigen auf unserm Meridiane an dem Viertelkreisbogen einer Kugel aufwärts, so daß der Winkel, den wir in unserer Verlängerung mit der Erdachse bilden, mit jedem Schritte vorwärts spitzer wird, der Nordpunkt unsers Horizonts am Himmel rückt weiter, aber der Polarstern bleibt stehen und scheint über unserm Horizonte aufzusteigen und sich unserm Zenith zu nähern. Wenn wir den ersten Grad nördlicher Breite erreicht haben, hat sich daher der Polarstern schon um 1 Grad über unsern Horizont erhoben und ist unserm Zenith um 1 Grad näher gerückt; wenn wir auf unserm Meridiane in Piemont zwischen Turin und Alessandria den 45. Grad erklommen haben, so haben wir grade die Mitte unsers Viertelkreisbogens erreicht, wir bilden in unserer Verlängerung mit der Erdachse einen Winkel von 45 Grad, und der Polarstern steht grade in der Mitte zwischen dem Nordpunkte unsers Horizonts und unserm Zenith.

In Borgholzhausen sind wir von dem Nordpole nur noch 38 Grade entfernt, daher ist auch der Polarstern unserm Zenith schon bis auf 38 Grad entgegen gerückt, und so steigt, wie wir den Viertelkreisbogen unsers Erdmeridians nordwärts hinansteigen, der Polarstern an unserm Himmelsmeridiane höher und höher und unserm Zenith entgegen, der Winkel, den wir mit der Erdachse bilden, wird je spitzer und spitzer, und wenn wir die höchste Höhe unsers Viertelkreisbogens erreicht haben, braucht Niemand zu rufen: „Station Nordpol!" denn der Polarstern funkelt senkrecht über unserm Haupte, und der Winkel, den wir mit der Erdachse bilden, ist gleich Null geworden, denn wir stehen senkrecht auf der Erdachse oder in ihrer Verlängerung.

Erdumreisung auf den Meridianen 26 und 206.

Erste Abtheilung. Von Borgholzhausen bis an den Nordpol.

Unserer Phantasie zu Liebe, die sich mit dem Wissen nicht begnügt, sondern alles gern anschauen möchte, müssen wir noch die Erde auf einigen wichtigen Linien mit der Hülfe guter Landkarten wirklich umreisen, aber die Karten müssen bloß unsere Wegweiser sein und sich ganz in den Dienst der Phantasie stellen; denn wenn diese Reisen von rechtem Nutzen sein sollen, so müssen wir alles, was die Karten in ihrer Zeichensprache nur unvollkommen andeuten können, auf der Erde selbst sehen. Wir müssen daher mit offenen Augen reisen und beobachten, wie unser Horizont immer die gleiche Ausdehnung behält und sich nur in dem Maße erweitert, in welchem wir auf einen höheren Standpunkt gelangt sind, wir müssen darauf achten, wie hinter und hinter dem nachrückenden Horizonte die Thurmspitzen in eben dem Maße versinken, in dem sie vor uns vor dem fortrückenden Horizonte auftauchen, und wie der Polarstern bei unserm allmählichen Vordringen nach Norden an unserm Himmelsmeridiane 26 ebenso allmählich nach Süden zu unserm Zenith entgegen steigt.

Da wir die weite Strecke von 5400 Meilen zu bereisen haben, so mögen wir wohl den kürzesten Weg wählen und auf unserm Meridiane 26 reisen. Die Phantasie ist gut zu Fuße und beseitigt die Hindernisse, welche dichte Wälder, Sümpfe oder steile Felsmassen bereiten mögen, mit derselben Leichtigkeit wie der Vogel, der über alle Hindernisse leichten Flugs hinwegfliegt. Wenn wir vor Meere kommen, so hat unsere Phantasie in der Reisetasche ein ebenso leicht wie sicher gearbeitetes zierliches Dampfboot bereit, welches wir, sobald wir seiner nicht mehr bedürfen, wieder zusammenfalten und einstecken.

Die erste Abtheilung unserer Reise ist eine Nordreise; sie nimmt ihren Anfang in Borgholzhausen, nicht weil dieser Ort so überaus wichtig ist, sondern weil solche Reisen am zweckmäßigsten von dem Wohnorte des Reisenden aus angetreten werden.

Doch ehe ich in meinen Mittheilungen fortfahre, möchte ich gern das Urtheil sachkundiger Collegen vernehmen, ob ich nach ihrer Ansicht auf dem richtigen Wege bin und hoffen darf, durch fernere Mittheilungen von dem, was ich auf meinen Erdreisen angeschaut habe, den Lesern dieses Blattes, wenn auch nicht einen erheblichen Dienst zu erweisen, so doch Freude zu machen.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben ꝛc.

Die Herbartfeier in Oldenburg.

(Von Conrector Ballauf in Varel.)

Gern würde ich Ihrem Wunsche entsprechen und Ihnen einen ausführlichen Bericht über die Feier des 4. Mai abstatten, an welcher theilgenommen zu haben eine der angenehmsten Erinnerungen meines Lebens bleiben wird. Aber jetzt, da ich an meinem Schreibtische sitze und an die verflossenen schönen Stunden zurückdenke, fühle ich, daß die empfangenen Eindrücke zu tief und zu mannigfaltig waren, als daß ich ihrer genügend Herr zu werden vermöchte, um einen geordneten ausführlichen Bericht über das Erlebte abstatten zu können. Die Einzelheiten entschwinden meinen Augen, und es bleibt nur ein ungemein wohlthätiger Gesammteindruck zurück; diesen aber in Worten auf eine würdige Weise auszusprechen, fühle ich mich nicht im Stande. Herbart selbst konnte sich damit begnügen, seine unvergänglichen Werke geschaffen und sie der Welt zur Benutzung dargeboten zu haben; er konnte es der Welt überlassen, wie sie sie aufnehmen, wie sie sie verwerthen, wie sie sie anerkennen wolle. Uns aber, die wir von dem Werth des Mannes und von der hohen Bedeutung seiner Schöpfungen überzeugt sind, fällt die Aufgabe zu, der Lehre unsres Meisters zu der ihr gebührenden Wirksamkeit zu verhelfen, der Lehre und dem Lehrer die gebührende Anerkennung zu sichern. Dazu verpflichtet uns nicht allein die Dankbarkeit gegen den Mann, nicht allein die Ueberzeugung von dem Werthe seiner Leistungen, sondern in nicht geringem Grade auch der wohlbegründete Glaube, daß das Heil unsres Volkes, ja der Menschheit nicht wenig gefördert werden würde, wenn die von Herbart gewonnenen tieferen und richtigeren Einsichten in das, was ist und was sein soll, wenigstens in leitenden Kreisen weitere Verbreitung und Geltung fänden. Daß wir Schüler diese unsre Aufgabe bis dahin nur sehr unvollständig gelöst haben und vielleicht der Lage der Dinge nach auch nur sehr unvollständig lösen konnten, ist leider nur zu wahr; die Feier des 4. Mai hat indessen doch gezeigt, daß unsre Bemühungen nicht ganz ohne Erfolg gewesen sind. Weit über Deutschland hinaus hat sich die Theilnahme an der Feier erstreckt; von Peking und Neapel sind Beiträge zur Errichtung des Denkmals eingesendet worden; in noch höherem Grade zeigte es aber der Verlauf der Feier selbst. Ein kleiner Theil nur der Anhänger Herbarts war in Oldenburg zugegen, nur wenigen von diesen war dort die Gelegenheit geboten, sich öffentlich auszusprechen; aber das, was wir dort erlebt haben, lieferte den Beweis, daß eine Herbartische Schule nicht blos existire, sondern auch in frischer, lebenskräftiger Entwicklung begriffen sei, daß sie auf Wissenschaft und Leben eine bedeutende Wirkung nicht allein ausgeübt habe, sondern auch noch fortwährend ausübe; es erweckte die sichere Hoffnung, daß in der Zukunft ihre Wirksamkeit noch immer weiter sich ausbreiten, daß sie noch immer tiefer eindringen werde. Das ist wenigstens der Eindruck, welchen der würdige Verlauf jener Feier bei mir zurückgelassen hat; und ich zweifle nicht, daß der größte Theil derjenigen, welche an ihr Theil genommen haben, auch wenn sie nicht gerade der Herbartschen Schule im engern Sinne angehören, mir vollständig beipflichten wird.

Doch ich will alle weitern Betrachtungen bei Seite lassen und Ihnen kurz

den Verlauf des Festes schildern. Den Mittwochabend (den 3. Mai) versammelten sich die anwesenden Gäste und eine große Zahl Einheimischer im Casinosaale zur gegenseitigen Begrüßung und vorläufigen Besprechung. Leider fehlten viele namhafte Herbartianer, deren Anwesenheit erwünscht gewesen wäre und von vielen Seiten auch erwartet wurde, vielleicht abgehalten durch die ja allerdings recht ungünstige Zeit und die abgelegene Lage Oldenburgs; indessen waren doch genug bedeutende Männer anwesend, um die Herbartsche Schule auf eine würdige Weise zu repräsentiren. Es wurde dort den Anwesenden die Gelegenheit geboten, Herbart von einer Seite kennen zu lernen, von welcher er den meisten gewiß noch unbekannt war. Es ist nämlich dem Herrn Realschuldirector Strackerjan nach vielen vergeblichen Bemühungen gelungen, eine früher von Herbart componirte und herausgegebene Sonate wieder aufzufinden — es ist jetzt von Peters in Leipzig ein genauer Umdruck des Originaldrucks vom Jahre 1808 veranstaltet —; von kundiger Hand wurde die nicht gerade leichte Aufgabe gelöst, sie den Versammelten zum Genusse darzubieten. Bis zur ziemlich späten Stunde hielten die gegenseitigen Begrüßungen und der vertrauliche Gedankenaustausch die Versammelten bei einander.

Den vierten prangte die Stadt Oldenburg zu Ehren ihres großen Sohnes in festlichem Flaggenschmuck. Gegen 12 Uhr versammelten sich die fremden Gäste, die Vertreter der Stadt Oldenburg und die sonstigen dazu Eingeladenen in der Aula der Realschule und begaben sich nach dem der Schule gegenüberliegenden Platz, auf welchem um das noch verhüllte Denkmal die Schüler des Gymnasiums und der Realschule einen weiten Kreis gebildet hatten. Nachdem S. Königl. Hoheit der Großherzog und die Großherzogliche Familie erschienen waren und an den Mittelfenstern der Realschule Platz genommen hatten, wurde die Feierlichkeit mit einem Festmarsch und einem Festgesang eröffnet. Hierauf hielt Herr Professor Lazarus aus Berlin die Festrede. Da dieselbe in der Beilage zu Nr. 10524 der Weserzeitung bereits abgedruckt ist, so brauche ich nicht die schwere, und doch undankbare Aufgabe zu lösen, die Fülle der Gedanken, welche in ihr in trefflicher Sprache ihren Ausdruck gefunden haben, in kurzen Worten wiederzugeben; noch viel weniger kann ich mich aber veranlaßt finden, über sie hier ein Urtheil auszusprechen. Nur das mag zu sagen mir erlaubt sein, daß der Eindruck, den sie hervorgerufen, ein durchaus befriedigender, ja ein tief eindringender und wahrhaft erhebender gewesen ist. Dem Redner gelang es, das Wesen und die Bedeutung der Herbartschen Philosophie, sowie den wissenschaftlichen und literarischen Charakter des Mannes auf eine Weise darzustellen, welche den Kenner befriedigen mußte, und dem gebildeten Laien doch zugänglich blieb; es gelang ihm, obgleich er sich fern von jeder leeren Phrase, fern von jedem Schwulste hielt, doch die dürre Nüchternheit einer kurzen Uebersicht zu vermeiden, und nicht allein den Verstand, sondern auch das Gemüth seiner Zuhörer in Anspruch zu nehmen. Nachdem die Rede beendet war, fiel auf das von Sr. Königl. Hoheit dem Großherzog gegebene Zeichen die Hülle, welche das Denkmal dem Auge der Anwesenden entzog. Ob die Büste, welche sich in diesem feierlichen Augenblicke vor uns enthüllte, Portraitähnlichkeit besitzt, kann ich nicht beurtheilen, da ich Herbart leider nie gesehen habe; daß aber jene edeln Züge, welche wir erblickten, daß namentlich jene kräftige und wohlgeformte Stirn einem tiefen Denker, einem reinen und festen Charakter wohl angehören könnten, daran hege ich keinen Zweifel.

Nach der Enthüllung des Denkmals erfolgte die Uebergabe desselben an die Stadt. Als Herr Director Strackerjan im Namen des Herbartcommittees sie

vollzog, durfte mit vollem Rechte ein erhebendes Gefühl seine Brust bewegen: das Gefühl, welches ein wohlgelungenes Werk in uns hervorruft. Denn daß das Denkmal überhaupt und daß es auf eine so würdige Weise zu Stande gekommen ist, das ist nicht zum kleinsten Theil ein Verdienst des genannten Herrn, wofür wir Anhänger Herbarts ihm von Herzen dankbar sein mögen. Es ist ja nicht genug, daß der gute Wille, etwas zu thun, bei Vielen vorhanden ist; es kömmt auch darauf an, die Vielen zum Zusammenwirken zu veranlassen, die Leitung zu übernehmen, die Gleichgiltigkeit oder gar den Widerstand der Draußenstehenden zu besiegen. Es kömmt nicht blos darauf an, daß die Gelegenheit günstig ist; sondern auch darauf, die günstige Gelegenheit zu benutzen. Daß Herr Dir. Strackerjan in allen diesen Beziehungen ein hervorragendes Verdienst sich erworben, daß er keine Mühe und keine Anstrengung gescheut hat, das vermag vielleicht niemand besser zu beurtheilen als ich, der den Gang der ganzen Angelegenheit ziemlich genau zu verfolgen in der Lage war. Die Uebernahme des Denkmals durch die Stadt erfolgte im Namen der städtischen Vertretung durch Herrn Bürgermeister von Schrenk. Die ganze Feier fand einen würdigen Abschluß in der Mittheilung, daß S. Königl. Hoheit der Großherzog, da es Ihm nicht vergönnt gewesen sei, zum Denkmale selbst etwas beizutragen, indem dessen Kosten anderweitig gedeckt waren, für die künftige Herbartstiftung 1000 Mrk. zur Verfügung gestellt habe.

Zu dem am Nachmittage im Casinosaale abgehaltenen Festmahle hatte sich eine große Zahl von Theilnehmern, Herren und Damen, eingefunden; ich schätze ihre Anzahl auf 2—300. Die erste Gesundheit galt seiner Königl. Hoheit, dem Großherzoge, und der Grhrzl. Familie; sie wurde ausgebracht von dem O. A. G. Präsidenten Simson, dem frühern Reichstagspräsidenten. Durch Herrn Staatsrath Strümpell wurde darauf die Festgesellschaft aufgefordert, durch Erheben von ihren Sitzen den Manen Herbarts ein ehrendes Angedenken zu bezeigen. Hierauf wurde der noch lebenden Wittwe Herbarts in Ehren gedacht und ihr, die sich so lebhaft für das Denkmal und die heutige Feier interessirt hatte, ein telegraphischer Gruß nach Königsberg gesendet. Ich will und kann nicht die folgenden Toaste und Reden der Reihe nach aufzählen; nur zweier Momente von hervorragender Bedeutung muß ich jedenfalls erwähnen. Der Prediger Voigd aus Ostpreußen, der langjährige Mitarbeiter Herbarts an seinem pädagogischen Seminar in Königsberg, schilderte in tief ergreifender Rede den Menschen Herbart. Man fühlte es seinen Worten an, wie sehr sie von Herzen kamen, und so drangen sie auch zum Herzen: nicht wenige der Festgenossen wurden bis zu Thränen gerührt durch die einfachen und doch so schönen Worte des Redners; und selbst diejenigen von ihnen, welche Herbart ferner standen, bekamen eine Ahnung von der persönlichen Bedeutung des Mannes, der solche innige Anhänglichkeit, solche hohe Achtung und Liebe in denen, welche ihn näher kannten, hervorgerufen hatte. Das Bild, welches die ihm ferner Stehenden am heutigen Tage von Herbart sich entwerfen konnten, wurde in andrer Beziehung ergänzt durch die Rede, in welcher der frühere Reichstagspräsident Simson eine auf ihn ausgebrachte Gesundheit beantwortete. Es war der Verdienste gedacht worden, welche Simson sich um das deutsche Vaterland erworben. Er begann seine Erwiederung mit der Erklärung, daß, wenn es ihm möglich gewesen sei, seinem Vaterlande zu nützen, er es in nicht geringem Grade der Philosophie seines verehrten Lehrers Herbart verdanke, und führte dann diesen Gedanken in den folgenden Worten weiter aus. Bekanntlich war es einer der Grundgedanken Herbarts, daß der Philosoph und die Phi-

losophie sich fern zu halten haben von jeder unmittelbaren Einwirkung auf die Geschäfte des Tages, indem darunter die geistige Ruhe des Denkers und die Unbefangenheit des Denkens Schaden leide; daß sie es den durch sie gebildeten Geschäftsleuten überlassen müsse, diesen Einfluß auszuüben. Jener an sich wohl berechtigte Grundsatz entsprang bei ihm aber nicht aus Gleichgültigkeit gegen das Vaterland, aus Theilnamlosigkeit an den höhern Interessen der Menschheit: es hätte ihm daher gewiß zur hohen Befriedigung gereicht, wenn er bei seinen Lebzeiten, wo er des unmittelbaren äußern Erfolges so sehr entbehren mußte, es hätte voraussehen können, daß er einen so bedeutenden mittelbaren Einfluß auf die Entwicklung des deutschen Volkes ausüben würde, wie es nach jenem Zeugnisse Simsons der Fall gewesen ist.

Daß die versammelten Festgenossen in heiterm Kreise noch lange bei einander blieben, brauche ich wohl kaum zu erwähnen. Den auswärtigen Gästen war schon am Donnerstag mitgetheilt, daß S. Königl. Hoheit, der Großherzog, sie zu sprechen wünsche und daß er am Freitagmorgen zwischen 10 und 12 Uhr bereit sei, sie zu empfangen. Die zur Audienz erschienenen Fremden und die Mitglieder des Denkmal-Comittees wurden am Freitagnachmittag zur Grh. Tafel gezogen. Am Freitagabend sollte dann noch eine Abschiedsversammlung stattfinden, der ich aber leider nicht mehr beiwohnen konnte, da meine Dienstgeschäfte mich zur Abreise zwangen.

So können wir Schüler und Anhänger Herbarts wohl mit innerer Genugthuung auf den Verlauf jenes Gedenktages zurückblicken. Freilich dürfen wir nicht vergessen, daß jenes Denkmal, welches jetzt die Stadt Oldenburg ziert, nur ein äußeres, unvollkommenes Zeichen unserer Dankbarkeit und Verehrung sein kann; wir dürfen nicht glauben, daß wir mit der Errichtung desselben der Pflicht gegen unsern Lehrer Genüge gethan haben. Das schönste und erhabenste Denkmal, was in seinen Fortwirkungen auf die Menschheit noch dauern wird, wenn jenes vielleicht längst zu Grunde gegangen ist, gegen welches jedes, was aus Stein und Erz errichtet werden kann, der wahren Bedeutung nach verschwindet, hat Herbart sich selbst gesetzt in seinen Werken; er hat es sich dadurch gesetzt, daß er mächtig fördernd eingegriffen hat in die intellektuelle und sittliche Entwicklung der Menschheit. Uns, die wir in den Geist des Meisters eingedrungen zu sein glauben, liegt es ob, den Schatz, welchen er für die Menschheit geschaffen hat, zu bewahren und zu verwerthen. Jeder von uns mag soviel dazu beitragen, wie die von Gott geschenkten Kräfte es ihm erlauben; aber vor allen Dingen handle er im Geist und im Sinne des Meisters: der Wahrheit, dem Schönen und Guten strebe er nach, rein um der Wahrheit, rein um des Schönen und Guten willen, unbeirrt von selbstischen Interessen und von allerlei Nebenzwecken. Dazu möge jenes Denkmal in Oldenburg und die Feier des 4. Mai uns allen, die wir uns Schüler nennen, zur ernsten Mahnung gereichen. Wohl hatte der geehrte Festredner recht, wenn er Herbart einen Stern nannte, einen Stern erster Größe am Himmel des menschlichen Denkens. Tragen wir Sorge, daß das reine, ruhige Licht, welches er verbreitet, in seiner vollen Reinheit und Klarheit zurückgestrahlt werde und so die kommenden Zeiten erleuchte, daß wir nicht trübe und unreine Spiegel bilden, in denen die Nachwelt nur ein getrübtes und verzerrtes Bild unsres großen Lehrers zu erblicken vermag. Höher als das Wort des Meisters möge seinen Schülern der Geist stehen, der ihn beseelte: der ernste, unbeirrte Trieb nach Wahrheit und die unbedingte Hochachtung der ewigen Ideen.

Ein psychologischer Lehrerverein.

Seit etwa zwei Jahren besteht unter den Lehrern der Stadt Lüneburg und Umgegend eine freie Vereinigung, welche sich das gemeinschaftliche Studium der Psychologie und der damit verwandten Wissenschaften zur Aufgabe gemacht. Die Versammlungen finden mit Ausnahme der Tage, an denen der allgemeine Lehrerverein seine Sitzungen hält, und der Ferien an jedem Mittwoch-Abende in dem Saale der Glave'schen Restauration statt und erfreuen sich von Seiten der Lehrer einer regen Betheiligung. Da der Verein seither, ohne eine festere Organisation zu haben, nur durch das lebendige Interesse sämmtlicher Mitglieder an den zur Verhandlung gekommenen Gegenständen zusammengehalten wurde und sich somit lebensfähig erwies, so schritt man vor einiger Zeit dazu, ihn als „psychologischen Verein Lüneburg" förmlich zu constituiren und demselben folgende Statuten zu Grunde zu legen:

1. Der „psychologische Verein Lüneburg" bezweckt ein gemeinschaftliches Studium der Psychologie und der damit verwandten Wissenschaften in Vorträgen und freien Besprechungen.

2. Den Vorstand des Vereins bilden ein Wortführer und ein Schriftführer. Der Wortführer bestimmt die Tagesordnung und leitet die Besprechungen, vertritt auch, wenn nöthig, den Verein nach außen. Der Schriftführer hat über die Vorträge und Verhandlungen einen fortlaufenden Bericht zu führen und besorgt zugleich das Rechnungswesen.

3. Der Verein versammelt sich jeden Mittwoch Abend mit Ausnahme der Lehrervereinstage und der Ferien.

4. Die zur Deckung der Kosten erforderlichen Geldbeiträge sind von den Mitgliedern gemeinsam zu tragen. — Zum Wortführer wurde der Unterzeichnete, zum Schrift- und Rechnungsführer der Lehrer A. Meyer einstimmig erwählt.

Den Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers feierte der Verein am Abende des 22. März durch eine gesellige Zusammenkunft, bei der auch Nichtmitglieder zugegen waren. Das einfache Mahl wurde durch ernste und humoristische Toaste gewürzt, von denen natürlich der erste, vom Unterzeichneten ausgebracht, Sr. Majestät dem Kaiser galt.

Am 4. Mai c., dem hundertjährigen Geburtstage Herbarts, sandte der Verein, eingedenk der großen Verdienste, die sich Herbart als Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik um das gesammte Schulwesen erworben, an das „Comité der Herbartfeier" in Oldenburg einen telegraphischen Gruß, nachdem Tags zuvor in der Vereinsversammlung durch einen Vortrag des Herrn Rectors Personn über „Herbarts Leben und Lehre", sowie durch einige Mittheilungen des Unterzeichneten aus einer ihm von Herrn Dörpfeld freundlichst zugesandten Schrift, auf die Bedeutung der Feier hingewiesen war.

Lüneburg, am 27. Juli 1876. A. Sinemus.

Mittheilungen über das Schulwesen der Stadt Hameln.

Wenngleich das Schulwesen der Stadt Hameln nicht frei ist von Mängeln, so muß doch von demselben gesagt werden, daß in den letzten Jahren so weit

vermehrt und verbessert ist, daß im allgemeinen das Bedürfniß nach Bildung befriedigt sein kann. Während in den früheren Jahren kein Gymnasium und keine höhere Töchterschule vorhanden war, so wird jetzt sowohl Knaben als Mädchen eine höhere Bildung geboten. Außer einer einfachen gewöhnlichen Bürgerschule mit getrennten Geschlechtern (man könnte sie Volksschule nennen) und der Frei- oder Armenschule, gab es hier weiter keine öffentliche Bildungsanstalten für die Jugend als eine höhere Knaben-Bürgerschule (Realschule). Für eine höhere Mädchenbildung war also von Seiten der Stadt noch keine Sorge getragen. Freilich rief der Pastor prim. Dr. Schläger im Jahre 1827 eine höhere Töchterschule ins Leben. Allein dies Institut blieb Jahre lang eine Privatanstalt. Daß eine solche Schule aber für Hameln ein Bedürfniß war, zeigte von Anfang an ihre Frequenz. So konnte bald ein eigenes Haus mit einem Garten erworben werden, und als die Ankaufssumme abgetragen war, wurden Capitalien zu einem Schulfond angesammelt. Erst in neuerer Zeit ist sie als eine öffentliche Schule anerkannt und von der Stadt übernommen. Früher noch, als dies geschah (in den 60er Jahren), wurde hier auch ein Gymnasium gegründet, mit dem die höhere Schule in der Weise verbunden wurde, daß von Quarta an eine Trennung in Gymnasial- und Realklassen eintritt. Wie schon verschiedentlich beklagt ist, haben unter einer so engen Verbindung von Gymnasium und Realschule die Realklassen leicht zu leiden, indem bei Vertheilung von Lehrkräften, Stunden ꝛc. nur zu leicht in erster Linie die Gymnasialklassen bedacht werden. Bis jetzt ist diese Bürgerschule eine Realschule 2. Ordnung; doch soll nach hiesigen Localblättern Aussicht vorhanden sein, daß dieselbe in nächster Zeit zu einer Realschule 1. Ordnung umgestaltet werde. Statt der früheren Bürger- und Freischule wurde vor drei Jahren eine Mittel- und Volksschule hergerichtet. Demnach hat Hameln jetzt folgende öffentliche Lehranstalten: 1. Gymnasium, 2. höhere Bürgerschule (Realschule 2. Ordnung), 3. höhere Töchterschule, 4. Mittelschule, 5. Volksschule. Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule sind städtische Anstalten, stehen aber natürlich unter der Aufsicht des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums. Dagegen sind die andern Schulen, welche unter dem Patronate und der Localaufsicht und Verwaltung des Magistrats stehen, der Aufsicht des Königlichen Consistoriums untergestellt. Die höhere Töchterschule ist 6klassig. Sie hat ihren besonderen Leiter, einen Director, welcher ein Gehalt von 3000 Mk. bezieht. Außer demselben arbeiten an der Schule noch 4 Lehrer — 1 Candidat der Theologie und 3 seminaristisch gebildete Lehrer — und 3 Lehrerinnen. Das Elementarschulwesen — Mittel- und Volksschule — wird zusammen von einem Dirigenten, einem städtischen Schulinspector geleitet. Derselbe bezieht aber, obwohl seine Arbeit eine weit größere ist, nur ein Gehalt von 2400 Mk.

Die Vereinigung resp. Umgestaltung der Bürger- und Freischule zu einer Mittel- und Volksschule ist seiner Zeit nicht ohne Kämpfe vor sich gegangen. Einerseits konnte man für Hameln, wo höhere Bildung in hinreichender Weise zu erlangen war, eine gute einfache Bürgerschule aber ohne fremdsprachlichen Unterricht für den gewöhnlichen Bürger- und Handwerkerstand vollkommen genügte, für eine Mittelschule kein Bedürfniß erkennen; andererseits fühlte man sich verletzt, daß Kinder der Armenschule mit Kindern der früheren Bürgerschule zusammengethan wurden. Die Folge davon ist die, daß nicht in erster Linie das Bedürfniß nach einer höheren Bildung die Kinder zur Mittelschule zieht, sondern

der leidige Kastengeist. Alle die Eltern, welche die Kosten der höheren Schulbildung nun eben erschwingen können, schicken die Kinder schon deshalb zur Mittelschule, damit sie mit früheren Freischülern nicht auf einer Bank zu sitzen brauchen. So wird also durch die öffentliche Meinung, wie kürzlich in einer Versammlung ausgesprochen wurde, die Volksschule wieder zu einer Armenschule herabgedrückt. Doch wenn dies auch der Fall ist, so braucht dadurch der Schule noch kein erheblicher Schade zu erwachsen, wenn nur dieselbe von Seiten der Verwaltung nicht vernachlässigt, sondern bei Anstellung und Besoldung der Lehrer und sonst allseitig die besondere Fürsorge ihr gewidmet wird. Daß aber inmitten der Christenheit und unseres sogenannten Humanitätszeitalters noch ein solcher Kastengeist herrscht, ist zu beklagen. Thatsache ist auch, daß Eltern, welche den höheren Ständen angehören wollen, ihre Söhne zum Gymnasium schicken, wenn ihrer Begabung und ihrem künftigen Berufe nach ihnen der Besuch der Mittelschule auch weit dienlicher wäre. Es sind mir Fälle bekannt, wo solche Kinder aus Quarta, sogar Quinta konfirmirt wurden und dann nach der Konfirmation die Kaufmannslaufbahn betraten. Wie stands nun um ihre allgemeine Bildung? Und wie weit waren sie gekommen in den Unterrichtsgegenständen, die zum Kaufmannsstande durchaus erforderlich sind? — Und vor Kurzem noch ereignete es sich, daß Eltern ihre Tochter, weil dieselbe an der höheren Töchterschule nicht mit fort konnte, lieber von Haus gaben und in einer andern Stadt in ein Privatinstitut eintreten ließen, damit doch später an ihr nicht der schreckliche Makel hafte, sie habe die Mittelschule besucht. Ich habe nicht unterlassen können, solche Verirrungen zu registriren. Sind doch selbst Lehrer nicht frei von solchem verderblichen Dünkel. Oder kommt es ganz vereinzelt vor, daß Lehrer ihren Schülern gegenüber verächtlich von der niedern Schule reden, daß sie, um nur eins anzudeuten, einem unordentlichen und trägen Schüler drohen, er solle nächstens in die —schule, wenn er sich nicht bessere. Wo man das Niedere, Geringe pflegen sollte, tritt man es mit Füßen! Nicht deshalb führe ich solche Uebelstände vor, um zu revoltiren und Mißtrauen zu erwecken. Nein, wenn es möglich wäre, möchte ich Wunden heilen und Schäden abstellen helfen, möchte insonderheit ein warmes Wort einlegen für die Volksschule, die noch so vielfach verachtete, möchte ihre wichtigen Interessen fördern, ihr Emporkommen erstreben. Leider wird ihr an manchen Orten und von hervorragenden Personen noch immer nicht die Theilnahme und die Fürsorge zugewandt (man reise z. B. mal umher und sehe die Schulstuben und Lehrerwohnungen an), welche ihre Stellung fordert und zu ihrem Gedeihen nothwendig ist. Die Lehrerarbeit ist in der Volksschule gewiß keine leichte, aber Ziel und Aufgabe der Jugendbildung ist auch hier ernst und groß. Auch die Kinder der untern Volksschichten sollen und müssen herangebildet werden zu tüchtigen Erdenbürgern und seligen Himmelserben. — Was das Elementarschulwesen in den Städten betrifft, so wird es jedenfalls wünschenswerth sein, daß die Volksschule nicht in so enger Beziehung zu der Mittelschule steht, wie das hier der Fall ist, sondern wo möglich ihre besondere eigene Leitung erhalte. Es wird sonst nur zu leicht vorkommen, daß bei Anstellung der Lehrer, Besoldung, Arbeitsvertheilung &c. die Volksschule stiefmütterlich behandelt wird.

Die Mittelschule ist bis jetzt fünfstufig; doch wird beabsichtigt, dieselbe sechsstufig zu machen. Während jetzt nämlich in der Unterklasse Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet werden, und von Klasse 4 an die Trennung der Geschlechter stattfindet, so sollen die Geschlechter noch länger vereint bleiben und

dann die 4. Klasse nach Alter und Fähigkeiten in zwei Stufen getheilt werden. Außer dem Schulinspector, welcher jetzt wöchentlich 12 Unterrichtsstunden ertheilt, unterrichten an dieser Schulanstalt 8 seminaristisch gebildete Lehrer, von denen bis jetzt 3 das Examen für Mittelschulen bestanden haben, und eine Lehrerin. Die Volksschule ist gleichfalls fünfstufig; auf der Unterstufe sind auch hier die Geschlechter gemischt, von Klasse 4 an dagegen getrennt. Doch ist wegen Ueberfüllung die 5. Klasse in 5a und 5b getheilt, so daß an der Volksschule im Ganzen 10 Lehrer arbeiten. Außerdem ist für den Zeichenunterricht bei den Knaben der Mittel- und Volksschule ein Zeichenlehrer angestellt und bei den Mädchen eine besondere Lehrerin für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Jedenfalls wäre es für das Gedeihen beider Schulanstalten vortheilhafter, wenn die Geschlechter noch weiter hinauf gemischt blieben und somit die Schulen noch mehrstufiger würden. Doch soll auch nicht verkannt werden, daß auch bei dem jetzigen Schulorganismus unter sonst günstigen Verhältnissen schon immerhin Erhebliches geleistet werden kann. Freilich boten die Zusammenwürfelung so verschiedener Elemente und die neue Klasseneintheilung vorerst manche Schwierigkeiten. Sobald aber nach der neuen Organisation die nöthigen Lehrkräfte gewonnen waren, griff man, so gut es eben gehen wollte, die Arbeit an und hoffte, mit der Zeit die Hindernisse und Schwierigkeiten zu überwinden. Doch kaum hatten die Lehrer in der neuen Arbeit sich orientirt (heimisch waren sie ihren Klassen noch nicht geworden), da entstanden in dem Lehrercollegium bedeutende Lücken. Besonders die ungenügende Besoldung war es, die sie veranlaßte, Hameln zu verlassen. Michaelis 1874 gab ein Lehrer (er war kaum 1 Jahr hier gewesen) seine hiesige Stellung auf und Ostern 1875 folgten fünf andere und der Schulinspector seinem Beispiele. Brauchbare Bewerber um die vacanten Stellen erschienen nicht. Da sahen sich die städtischen Collegien — wenn auch zum großen Theile mit schwerem Herzen — veranlaßt, die Gehälter zu erhöhen. Auch jetzt trafen die Meldungen nur recht spärlich ein. Als die Arbeit des Sommerhalbjahrs begann, fehlten noch 4 Lehrer und der Schulinspector, und beim Beginn des 3. Quartals fehlten noch 2 Lehrer und der Schulinspector. Erst Michaelis wurde das Lehrercollegium wieder vollzählig, wie auch da erst der neue Schulinspector eintraf. So hatte die Schule nicht allein durch den großartigen Lehrerwechsel so sehr zu leiden, sondern noch größeren Schaden verursachten die so lange andauernden Vacanzen. Wer will den Verlust ermessen, welchen auf diese Weise unsere Schule und durch dieselbe auch unsere Stadt erlitten hat. Es ist kaum zu fassen, wie man tüchtige, bewährte, gewissenhafte Lehrer ruhig ziehen lassen kann, ohne auch nur leise zu fragen, welche Nachtheile dadurch der Schule erwachsen können.

Nach der Feststellung der neuen Gehaltsscala ist von den städtischen Collegien auch ein neues Anstellungsregulativ, die sogenannten Normativ-Bedingungen, festgestellt worden. Nach diesen nun geltenden Vorschriften (der Genuß der neuen Gehaltsscala war an die Unterschrift derselben geknüpft) haben sämmtliche Lehrer vor ihrer definitiven Anstellung ein Probejahr zu bestehen. „Nach zuvoriger vierteljähriger Kündigung können die Lehrer aus dem hiesigen Dienste ausscheiden. Erfolgt diese Kündigung auf eine andere Zeit als auf Ostern und Michaelis, so hat der betreffende Lehrer einen vierteljährigen Gehaltsbetrag als Conventionalstrafe an die Cämmerei zu erlegen (!), und wird die betreffende Summe bei der Gehaltszahlung einbehalten werden.“ Die nach den Normativ-Bedingungen bestehende Gehaltsscala unterscheidet 3 Klassen: Bezirksseminaristen (die einen ein-

jährigen Seminarcursus durchgemacht haben), Hauptseminaristen, d. h. solche, welche das Examen für Mittelschulen bestanden haben und an den Oberklassen angestellt sind. Bei sämmtlichen Lehrern steigt das Gehalt von 3 zu 3 Jahren, und zwar bei den Bezirksseminaristen von 1000 bis 2000 Mk., bei den Hauptseminaristen von 1100 bis 2250 Mk., bei den Mittelschullehrern von 1200 bis 2400 Mk. Das hier abgelegte Probejahr wird von jetzt an angerechnet; doch bleibt das früher nicht angerechnete Probejahr auch noch unangerechnet. „Die Pensionirung richtet sich nach den für die Civilstaatsdiener bestehenden Bestimmungen. Wird demnächst ein Gesetz über die Pensionirung der Volksschullehrer erlassen, so leiden dessen Bestimmungen ohne Weiteres auf die hiesigen Lehrer Anwendung. Die Höhe der Pension wird nach der Zahl der hinsichtlich des Gehaltsbezuges anrechnungsfähigen Dienstjahre bemessen." „Die Lehrer an der Volksschule sind außer der Aushülfe in Nothfällen verpflichtet, bis zu 32 Stunden [!], die Lehrer an der Mittelschule und höheren Töchterschule bis zu 28 Stunden Unterricht wöchentlich zu geben."

Die Schulgebäude befinden sich im allgemeinen in einem guten Zustande; nur das Schulhaus der höheren Töchterschule läßt der ungesunden, feuchten Lage wegen zu wünschen übrig; doch ist auch hier auf einen Neubau bereits Bedacht genommen. Für die Mittel- und Volksschule sind neue Gebäude errichtet, und zwar für die Knaben und Mädchen getrennt, so daß die Geschlechter in keine nähere Beziehung zu einander kommen, wohl aber zwei Schulen unter einem Dache sich befinden. Besonders ragt nach Höhe und Bauart die Knabenschule hervor; sie kann jedenfalls eine Zierde der Stadt genannt werden.

Das Gymnasium und die mit demselben verbundene höhere Bürgerschule werden gegenwärtig von 354 Schülern besucht; davon gehören 57 der Vorschule und 95 den Realklassen an. In der höheren Töchterschule beträgt die Zahl der Schülerinnen augenblicklich 204, worunter 191 Einheimische und 13 Auswärtige. Die Gesammtschülerzahl der Mittelschule (Knaben und Mädchen) beträgt 354. Da es nicht vereinzelt vorkommt, daß später Kinder zum Gymnasium übergehen, so sind die Unterklassen stärker besucht als die Oberklassen. Die Volksschule wird von reichlich 600 Kindern besucht; in jeder Klasse sitzen durchschnittlich c. 70 Kinder.

Beim Gymnasium befindet sich eine Bibliothek für Lehrer und eine für Schüler. Bei den andern Schulen ist keine vorhanden; doch wird von dem Schulinspector eine erstrebt.

L.

Aus Baden, Juli 1876. Die Berichterstattung aus Baden, die wir heute wieder aufnehmen, um den Lesern des evangelischen Schulblattes den neuern und neuesten Stand unserer Schulzustände darzustellen, hat im Besondern, wenn sie sich auf einen größern Zeitraum erstreckt, stets Neues, Wichtiges und Interessantes zu verzeichnen, weil das badische Schulwesen in steter Entwicklung begriffen ist, in welcher nicht so bald ein Stillstand eintreten dürfte.

Indem wir den Faden unserer Mittheilung da wieder anknüpfen, wo unser letzter Bericht endigte, erwähnen wir zunächst, daß für die mit Gesetz vom 10. Februar 1874 in Baden obligatorisch eingeführte Forbildungsschule der Lehrplan, welcher vor seiner Erlassung der Begutachtung von Lehrern unterzogen

ward, sowie einige weitere Vollzugsverordnungen des Großherzoglichen Ministeriums des Innern und erläuternde Verfügungen des Oberschulraths hiezu erschienen sind.

Der Lehrplan für die Fortbildungsschulen handelt im I. Theil von den Lehrgegenständen dieser Anstalt und im II. Theile von der Eintheilung der Schüler in Klassen, Vertheilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Lehrfächer und Vollzugsbestimmungen.

Der in der Fortbildungsschule zu ertheilende Unterricht bezieht sich auf Lesen, Schreiben und Rechnen und zieht von diesen Mittelpunkten aus die übrigen in der Volksschule behandelten Wissensgebiete in seinen Bereich. Wo es die Verhältnisse gestatten, soll auch dem Zeichnen und dem Gesang (letzterem Gegenstand vernehmlich an Mädchenschulen) die gebührende Pflege zugewendet werden.

Der Leseunterricht, der sich auf deutsche und lateinische Druckschrift, sowie auf verschiedene Handschriften erstreckt, soll die gewonnene Lesefertigkeit des Schülers erhalten und vermehren und hauptsächlich dem Gebiete der Naturkunde, der Geschichte und der Geographie entnommen sein, und die Kenntnisse des Schülers in den Realien befestigen und erweitern.

Die Auswahl des naturhistorischen Lehrstoffs soll sich nach den Bedürfnissen der einzelnen Schulen richten, also bald mehr das Gewerbliche, bald mehr die Landwirthschaft berücksichtigen und namentlich in Mädchenschulen Belehrungen aus dem Gebiete der Gesundheitslehre anschließen.

Die Naturlehre bezieht sich auf Vorführung einiger bedeutenderen Erscheinungen der Schwere der festen, tropfbarflüssigen und gasförmigen Körper, ferner des Schalles, der Wärme, des Lichtes, des Magnetismus und der Electricität.

Die Geschichte soll ihre Bilder aus der badischen und deutschen Geschichte bis zur Gegenwart nehmen, einige Bilder aus der alten Geschichte und kulturhistorische Bilder aus der neuen Geschichte auswählen und das Wichtigste über die Verfassung und politische Einrichtung Badens und des deutschen Reiches anschließen.

In der Geographie werden geographische Bilder gelesen und behandelt; sonst wird dieselbe bei andern Lehrgegenständen, im Besondern bei der Geschichte berücksichtigt.

Das Schreiben in der Fortbildungsschule soll die erlangte Fertigkeit der Schüler weiter führen und befestigen, vornehmlich aber einen einfachen, sprachrichtigen Gedankenausdruck fördern. Den Stoff für die Schreibübungen bilden im Leseunterricht vorgekommene Gegenstände, vorzüglich aber die Bedürfnisse des praktischen Lebens: Briefe über Familien- und Geschäftsverhältnisse und die sogenannten Geschäftsaufsätze. Auch ist die äußere Form der Schriftstücke: richtige Eintheilung des Papiers, zweckmäßiges Zusammenlegen derselben und angemessene Adressirung gehörig in Betracht zu ziehen.

Im Rechnen der Fortbildungsschule hat Kopf- und Tafelrechnen und die Anleitung zur Führung von Haushaltungs- und einfachen Geschäftsbüchern vorzukommen. Flächen- und Körperberechnen ist nicht ausgenommen und hieran das Zeichnen der betreffenden Figuren, wo der Zeichenunterricht nicht weiter ausgedehnt werden kann, anzuschließen.

In einer Fortbildungsschulklasse sollen höchstens 40 Schüler zugleich unterrichtet werden; jedoch kann eine Gemeinde auch schon bei dieser Zahl zwei Abtheilungen beschließen, wenn sie die Lehrkräfte hat und bezahlen will.

Man wird nach diesen angeführten Sätzen anerkennen müssen, daß dieselben sehr zweckmäßige Bestimmungen enthalten, nur wird die Unzulänglichkeit des bestimmten Minimums von 2 Stunden wöchentlicher Unterrichtszeit für die Fortbildungsschule, wie es von den meisten Gemeinden festgesetzt wurde, nicht in Abrede gestellt werden können und die einjährige Erfahrung hat die früher deßhalb ausgesprochene Befürchtung nicht entkräften können. Doch haben die Fortbildungsschulen ihre gute Wirkung und werden solche in Zukunft immer mehr haben.

Eine weitere Verordnung des Großherzoglichen Ministeriums des Innern bestimmt die Handhabung der Disciplin und die in der Fortbildungsschule zulässigen Strafen. Verweis vor der Schule, vor der örtlichen Aufsichtsbehörde, Schularrest (bis zu 12 Stunden). Ausnahmsweise bei hartnäckigen Versäumnissen des Unterrichts (diese werden auch mit Geld bestraft), bei grober Unbotmäßigkeit gegen die Lehrer oder Aufsichtsbehörde — Arrest im Ortsgefängniß bis zu zwei Tagen. Der Lehrer spricht Schulstrafen für Vergehen in, oder kurz vor oder nach den Lehrstunden, Arrest bis zu 2 Stunden, aus.

Außerdem wurde von Großh. Oberschulbehörde eine Dienstweisung an die Bezirksämter, Kreisschulvisitaturen, Ortsschulräthe und Lehrer erlassen, die Anwendung der Schulordnung für die Volksschule auf den Fortbildungsunterricht betreffend. Hierdurch wird der Besuch des Fortbildungsunterrichts — Führung der Schülerlisten, Aufnahme, Entlassung, Befreiung, Ueberwachung und die Versäumnisse, die Einrichtung und Lehrmittel, die Schulzucht und Beförderungsmittel des Fleißes, die Dauer und die Prüfungen derselben geregelt.

Man wird aus dem Angeführten erkennen, daß von Seiten der Behörden Nichts unterlassen ist, was der wichtigen Anstalt der Fortbildungsschule zum Gedeihen und zum guten Erfolge dienen könnte. An der Bevölkerung und den Schülern liegt es nun, den erwarteten Segen und Nutzen mit verwirklichen zu helfen.

Durch Verfügung des Großherzoglichen Oberschulraths vom 20. März 1875 sind in dem Normallehrplan des Rechenunterrichts an einfachen Volksschulen (Vollzugsinstruction vom 7. Juni 1869) einige Aenderungen getroffen worden, welche eine Vereinfachung des Verfahrens beim Rechnen bezwecken, eine geistbildende Behandlung des Gegenstandes aber keineswegs erlassen und darum wohl das Ziel sichern.

Ein weiterer Fortschritt in unserem badischen Schulwesen tritt uns wohl auch in der Einrichtung von Präparandenschulen Hoffnung erweckend entgegen. Solche wurden mit höchster Entschließung Seiner Königlichen Hoheit des Großherzogs vom 11. Februar 1875 genehmigt und in Meersburg (Bodensee) und in Tauberbischofsheim (im nördlichen Landestheile) eingerichtet. Die Präparandenschulen umfassen zwei Jahrescurse mit 10—30 Zöglingen, welche das 14. Jahr zurückgelegt und sich durch Fleiß, gutes Betragen und Talent ausgezeichnet haben. Vorgerücktere können in den 2. Curs eintreten. Die zwei genannten Anstalten traten am 10. Oktober 1875 in's Leben und wurden mit je einem Hauptlehrer als Vorstand und mit circa 30 Zöglingen eröffnet. In Tauberbischofsheim haben die Präparanden für Kost und Wohnung zu sorgen, in Meersburg kann die Verköstigung in der Anstalt gereicht werden. Die Errichtung einer dritten Anstalt ist beschlossen und wird auf den 1. October d. J. in Gengenbach, im vormaligen Amtsgebäude daselbst, ihre Aufnahme finden. Auffallend will es Manchem erscheinen, daß sämmtliche 3 Anstalten sich

in fast rein katholischen Landesgegenden befinden, was vornehmlich katholischen Zöglingen die Möglichkeit des Besuches erleichtert, während die evangelischen eine ziemliche Entfernung von ihrer Heimath zur Benützung der Anstalt und darum auch den Aufwand größerer Kosten nöthig haben. Unbemittelten können nach Maßgabe der verfügbaren Mittel Stipendien gewährt werden.

Wenn wir der Errichtung von Anstalten zur Förderung der Zwecke der Volksschule in Baden Erwähnung thun, so dürfen wir die Eröffnung des neuen gemischten Schullehrer-Seminars, der zweiten Lehrerbildungsanstalt in Carlsruhe, wo sich auch das evangel. Lehrerseminar befindet, nicht stillschweigend übergehen.

Die Eröffnung geschah am 1. October 1875. Die Direction wurde dem seitherigen kaiserlichen Seminardirector Dr. Wilhelm Berger in Colmar übertragen und die übrigen Lehrstellen der Anstalt mit anerkannt guten Kräften beiderlei Confession besetzt. Die Zöglinge für die höhern Classen (2. und 3. Classe) wurden dem neuen Seminar außer jenen, welche bei der Aufnahmsprüfung befähigt gefunden wurden, von den Seminarien in Carlsruhe (ev.) und Ettlingen (kath.) je 8—12 überwiesen.

Nach mehrjährigem Warten und Wünschen ist endlich auch der III. Theil des Lesebuchs für Volksschulen unter Leitung des Oberschulraths ausgegeben und eingeführt worden. Das Buch, welches auch den oben bezeichneten Zwecken der Fortbildungsschule zu dienen bestimmt ist, mag bei seiner zweckmäßigen Einrichtung der lehrplanmäßigen Bestimmung wohl genügen. Doch wird dieses Buch die Voraussetzung einer fleißigen Einarbeitung, welche ein derartiges Lehrmittel überhaupt bei den unterrichtenden Faktoren macht, in vermehrter Weise fordern, weil die Lesestücke in belletristischer wie realistischer Hinsicht nicht alltägliche, sondern solche sind, deren durchsichtige, klare und erfolgreiche Behandlung durch sorgfältige Vorbereitung wirklich erlangt werden muß. Das Buch ist seit dem Wintersemester 1875 eingeführt und ist, wie erwähnt, einem lange gefühlten Bedürfnisse entgegengekommen. Möge es für die badischen Schulen den beabsichtigten Zweck in hohem Grade erfüllen.

Als eines weiteren Lehrmittels für Volks- und Mittelschulen haben wir einer Schulwandkarte des Großherzogthums Baden zu erwähnen, deren Anfertigung von dem Oberschulrathe veranlaßt, nach dem neusten Stand der geographischen Wissenschaft und der kartographischen Technik geschehen wird, um den geographischen Unterricht fruchtbarer zu machen und ein Lehrmittel zu gewinnen, an dem das Verstehen und Lesen der Landkarten aller Art tüchtig geübt werden kann. Der Preis dieser Wandkarte wird sich auf 14 M. belaufen. Eine Schrift, welche die Karte erklärt und deren Benutzung bei dem Unterricht erläutert, soll gleichfalls unter Leitung der Oberschulbehörde bearbeitet und der Karte beigegeben werden.

Für Ordnung der Bildung und Vorbereitung weiblicher Lehrkräfte für Volks- und mittlere und höhere Mädchenschulen ist neuerdings eine Prüfungsordnung erlassen worden. Dieselbe bestimmt, daß zur Unterrichtsertheilung an genannten Anstalten und zur Leitung von solchen nur Lehrerinnen befugt sind, welche durch eine Prüfung ihre Befähigung nachgewiesen haben. Die Aspirantinnen müssen das 18. Jahr zurückgelegt haben und in Religion, Deutsch, Rechnen, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Pädagogik, Gesang und Zeichnen die Prüfung bestehen, wenn sie für Anstalten mit dem Lehrplan für Volksschulen; wenn sie für mittlere und höhere Mädchen-

schulen unterrichten wollen, haben sie einen weitergehenden Nachweis in Deutsch und Geschichte zu liefern und außerdem noch ihre Kenntniß des Französischen und Englischen zu documentiren.

Mit Ermächtigung des Ministeriums des Innern wurde von dem Oberschulrath die Einführung obligatorischer Schreibvorlagen nebst einer Anleitung zur Ertheilung des Schreibunterrichts in den Volksschulen und Schullehrerseminarien verfügt. Es wurden hiezu die unter dem Titel: „Systematischer Schreibunterricht" von W. Reinhard in 7 Heften erschienen, von Seminarlehrer Keller in Karlsruhe verbesserten Schreibvorlagen nebst der von dem Genannten verfaßten „Anleitung zur methodischen Ertheilung des Schreibunterrichts" gewählt und bestimmt. So wird in Zukunft bei uns in Baden nach einer Schablone geschrieben. Wie wird es da mit dem Unterschriften-Vergleichen einst werden!

Der Turnunterricht und seine allgemeine Einführung in den Schulen beschäftigt fortwährend die Schulbehörde und gewinnt die Ertheilung desselben stets an Ausdehnung. Die schon früher erwähnten Turnkurse zur Ausbildung von Turnlehrern an Volks- und Mittelschulen finden alljährlich zweimal, im Früh- und Spätjahr an der Turnlehrerbildungsanstalt in Carlsruhe statt und sind stets gut besucht, um für Volks- und Mittelschulen die erforderlichen Kräfte zu liefern. In vielen Schulbezirken unseres Landes bestehen zur bessern Förderung des Turnens in Volksschulen Lehrer-Turn-Vereine, die sich theilweise guter Theilnahme und ziemlicher Erfolge erfreuen.

Zur Fortbildung jüngerer Lehrer an Volks- und Gewerbschulen im Zeichnen wird alljährlich auf Veranlassung der Oberschulbehörde bei der Großherzogl. Landesgewerbehalle unter Leitung der Lehrer des kunstgewerblichen Unterrichts ein besonderer Unterrichtscurs im Freihandzeichnen abgehalten. Der Unterrichtscurs erstreckt sich theils auf methodische Anleitungen, theils auf praktische Uebungen, theils auf Besuch der Stunden der ständigen Schüler des kunstgewerblichen Unterrichts, theils auf das Studium der Sammlungen der Anstalt. Die Theilnehmer, deren Zahl auf zwölf beschränkt ist, erhalten Reisekosten und Unterhaltungsbeitrag, täglich 4 Mark, und die Zeichnungsmaterialien unentgeldlich gestellt.

Der Zugang an Candidaten des Schulamtes in Baden betrug 1875: 122 Candidaten, darunter 39 evangelische und 83 katholische; 1876: 69 Candidaten, davon 41 evangelische, 1 israelitischer und 28 katholische;*) außerdem wurden einige Candidaten, die kein Seminar besuchten, nach bestandener Prüfung recipirt.

Die Dienstprüfung, welche zu definitiver Anstellung befähigt, haben abgelegt 1875: 63 Candidaten, davon 16 für erweiterte Schulen, nämlich Carlsruhe (ev.) 9 für erweiterte, 15 für einfache Volksschulen; in Ettlingen (kath.): 1 für erweiterte, 14 für einfache Volksschulen, in Meersburg (kath.) 6 für erweiterte, 15 für einfache Volksschulen; 1876: 117 Candidaten, darunter 20 für erweiterte, nämlich Carlsruhe 11 für erweiterte, 37 für einfache, in Ettlingen resp. für dasselbe am gemischten Seminar in Carlsruhe: 1 für erweiterte, 29 für einfache; in Meersburg 8 für erweiterte, 31 für einfache Volksschulen. Gegenüber dieser Zahlen von zugehenden Lehrkräften haben wir auch wieder eine ziemliche Anzahl von Austrittsfällen aus dem Schulstand zu verzeichnen.

Durch Ministerialverfügung sind in Vollzug der deßfallsigen Bestimmungen

*) Die Candidaten des Meersburger katholischen Seminars werden erst im Herbst recipirt.

des Elementarunterrichtsgesetzes vom 8. März 1868 vom 1. December 1874 an bis auf Weiteres die jährlichen Bezüge aus dem allgemeinen Schullehrerwittwen- und Waisenfond der Wittwengehalt auf 200 M., der Erziehungsbeitrag für ein Kind auf 40 Mark und der Nahrungsgehalt für ein Kind auf 60 Mark festgesetzt worden. Diese Beträge sind immerhin noch der Art, daß die Lehrer Badens nicht mit Ruhe und ohne Sorgen auf ihre Angehörigen hinblicken und als einigermaßen wohl versorgte hinterlassen können. Sie sind deßhalb bestrebt und glauben mit gegründeter Hoffnung erwarten zu dürfen, daß das „Weitere“ bald eintreten und ihnen, wie billig, in dieser Hinsicht mehr Beruhigung gewähren möchte.

Einstweilen bemühen sie sich, durch Vereinigung zur sogenannten Selbsthilfe das Wünschenswerthe und Nothwendige zu erreichen. Die Theilnahme an dem längst bestehenden Pestalozzi-Verein zur Unterstützung von Wittwen und Waisen badischer Volksschullehrer ist in letzter Zeit eine sehr vermehrte gewesen. Außerdem ist in dieser Hinsicht die Frage über Errichtung eines „Badischen Lehrerwittwen- und Waisenstiftes“ in jüngster Zeit sehr lebhaft unter der Lehrerschaft Badens verhandelt und fast in allen Bezirksconferenzen bejaht worden. Wie der Pestalozzi-Verein ein einmaliges Beneficium an die Relicten seiner Mitglieder gewährt, so soll durch dieses Wittwen- und Waisenstift nach seiner Erstarkung ein dauerndes geschaffen werden.

Die Verwirklichung dieses schönen Vorhabens hat durch die sich eben vollziehende Neugründung eines „Allgemeinen badischen Lehrervereins“, der sich endlich aus den zwei Partheilagern, in welche die badischen Lehrer, wie unsere letzte Correspondenz erwähnt, seit einigen Jahren geschieden waren, herausgebildet, einen kurzen Aufschub erfahren müssen, indem es die Aufgabe des Vorstandes des neuen Vereins ist, diese Angelegenheit in die Hand zu nehmen und zu einem Ziele zu führen.

Die Vereinigung, welche eben erwähnt wurde, nimmt, seitdem eine Delegirten-Versammlung aus dem gesammten Lehrerstande am 10. Mai d. J. einen Statutenentwurf berathen und angenommen hat, der nun den einzelnen Bezirken vorgelegt wurde, um sie auf Grund der Satzungen zum Beitritt einzuladen, einen guten Fortgang. Es wird diese Einigung den Lehrern zum großen Vortheile gereichen, Achtung und Ansehen, die durch gegenseitiges Anfeinden und Auseinandergehen nicht gewinnen konnten, werden in den Augen der Behörden und des Volkes zunehmen. Wo die Interessen in einer Weise die gleichen sind und die Ziele und die Wege zu solchen so zusammengehen, wie es bei den Lehrern in vielfacher Beziehung der Fall ist, da soll in Sachen des Berufes keine Trennung, sondern Einheit des Strebens und gegenseitige Werthschätzung und Würdigung bestehen: Dies fördert die Standesehre und hilft finden und sichern die richtigen Verhältnisse für Schule und Lehrer.

Wir sind nun mit unserm Bericht bei demjenigen Stande der Entwicklung badischer Schulverhältnisse angelangt, auf welchem sich dieselben heute befinden. Wir haben hier zu bemerken, daß der soeben (15. Juli) beabschiedete Landtag nach schwerer Arbeit und nicht geringem Kampfe ein Gesetz über Einführung der gemischten Schule angenommen hat. Da aber das Gesetz durch den Großherzog noch nicht vollzogen ist, so schließen wir unsere Mittheilungen mit dieser Andeutung, um solche demnächst mit einer ausführlichen Auseinandersetzung der durch berührtes Gesetz neugeschaffenen Lage unserer Volksschule im Schulblatte wieder aufzunehmen.

Die erste Schulzeit
oder:
Wie ein rechtschaffener Schulmeister die Neulinge sofort anfassen soll.

(Vorgetragen am Schlusse der Bezirks-Lehrer-Conferenz zu Damenau am 21. Juni 1876 von Pfarrer und Kreis-Schul-Inspector Dr. Ehrhart.)*)

Meinst Du, man bring' die Kleinen dir,
Daß sie fein lernen sitzen,
Und daß sie dann gleich für und für
Im Buchstabirbuch' schwitzen? —

Nein, sitzen soll's Kind nicht allein, —
Es soll sich auch bewegen; —
Bring' ihm nur rechten Sonnenschein,
Dann wird's im Kind' sich regen.

Faß es nur an mit dem Magnet'
Der rechten Lehrerliebe, —
Dann auch das Kindlein dich versteht,
Neigt zu dir seine Triebe.

Faß' an das Herz, thu auf den Mund,
Und lehr' es sprechen, denken;
Zeig' ihm viel Bilder, hell und bunt,
Den Sinn darauf zu lenken.

Und sing' mit ihm ein Liedlein schön
Vom Lämmlein, das da springet, —
Dann wirst du deine Freude sehn,
Wie es dir baß gelinget.

Bring' Küglein mit und Aepfel auch,
Und laß davon es wählen
Eins, zwei und drei — nach altem Brauch' —:
Sieh, wie es schnell lernt zählen.

Zum lieben Heiland, der ein Kind
Dereinst auch war auf Erden,
Dem alle Kinder theuer sind,
Soll's Kind geführet werden.

Erzähl' ihm von dem lieben Herrn,
Und lehr' das Kindlein beten; —
Wie glänzet dann sein Augenstern,
Wenn Engel zu ihm treten! —

So fang das Werk im Kleinen an,
Doch husch nicht schnell darüber;
Erst muß das Eine sein gethan,
Gehst du zum Zweiten über;

Dann legest du ein Fundament
Auf einem festen Grunde,
Und Stein an Stein, wie mit Cement,
Sich kittet fest im Bunde.

Das Kindlein du dann hoch erfreust,
Will schier stets Neues haben,
Und neuen Saamen du dann streust
Aus deinen reichen Gaben.

So wächst das Bäumlein, Frucht an Frucht,
Sich an die Aeste setzet,
Und nicht vergeblich man dann sucht,
Was Jedermann ergötzet.

Drum wird das Kind zur Schul' gebracht,
Daß du d'ran sollst studiren,
Und daß mit reicher Liebesmacht
Du es sogleich sollst führen.

Und wird's dir schwer, weil groß an Zahl
Die Kindlein um dich weilen,
Und weil in deinem Kindersaal'
Viel in die Arm' dir eilen:

Dann zeig' die rechte Lehrerweis',
Laß keines stille harren,
Daß all' im rechten Arbeitsg'leis'
Zum Bau die Steinlein karren.

Das Eine thun, vergessen, nicht,
Das And're zu bedenken
Das ist Schulmeisters heil'ge Pflicht,
Will er das Schifflein lenken,

Daß immer fort es weiter zieht
An reichen Blumenauen; —
Des Kindes Seele höher glüht,
Kann es so Schönes schauen.

So, liebes Dorfschulmeisterlein,
Bist du mir hochgeehret,
Und deine Kunst, sie ist nicht klein,
Die heil'ge Bildung mehret.

Doch Handwerk treibe nimmermehr
Und sei ein rechter Meister,
Und bist du's, wird dir's auch nicht schwer,
Zu bilden edle Geister.

Die Kleinen faß nun fürbaß an,
Daß sie gesegnet werden,
Und hast du's redlich stets gethan,
Wird Gottes Lohn dir werden.

---

*) (Siehe — d. Bemerk. am Schlusse.)

Bemerkung: Die Königl. Regierung in Marienwerder hatte für die diesjährigen Bezirks-Conferenzen, nachdem dieselbe in einer sehr ausführlichen Weise am 9. Februar d. J. sich darüber ausgesprochen hatte, wie gerade das erste Schuljahr einen so wesentlichen Einfluß auf die Bildung des Kindes haben könne, und nur viel versäumt würde, wenn nicht gleich die erste Schulzeit für den Neuling gewinnbringend gemacht würde, zur schriftlichen Bearbeitung: Das erste Schuljahr mehreren Lehrern aufgegeben. Der Verfasser vorstehenden Poëms hatte als Kreis-Schul-Inspector der evangelischen Schulen des Kreises Culm den Bezirks-Conferenzen in Culm und Damenau, welche unter Leitung des Herrn Regierungs- und Schulrathes Dr. Schulz aus Marienwerder abgehalten wurde, beigewohut, trug am Schlusse der letzten die vorstehende Dichtung vor und erfreute sich in Bezug auf dieselbe einer ehrenden Anerkennung seitens des Herrn Vorsitzenden und der Mitglieder der Conferenz.

Zur Berichtigung.

Zur Berichtigung einer in die Deutsche Schulzeitung übergegangenen Bemerkung der Allgemeinen Schulzeitung (S. D. Schulz. S. 206) sehe ich mich genöthigt zu bemerken, daß Herr Leininger, der den dort besprochenen Vortrag über Darwin hielt, gar kein hiesiger Lehrer ist, seine Ansichten also keinen Schluß auf Bildung und Ansichten unserer Lehrer zulassen. Dennoch haben die letzteren in der hier verbreitetsten badischen Schulzeitung Verwahrung gegen den erwähnten Vortrag eingelegt. Der Arbeiterbildungsverein zählt ferner unter seinen Mitgliedern keinen einzigen hiesigen Lehrer; es lag also durchaus nicht in der Macht derselben, den Vortrag unmöglich zu machen. Es wohnten demselben überhaupt außer den Mitgliedern des Vereins nur Herr Moritz Müller und der Unterzeichnete bei, ersterer als ehemaliger Vorstand und Gründer des Vereins, der letztere in Folge einer allgemeinen Einladung von Seiten des Vorstandes. Der Vortrag selbst zeigte neben vielem Fleiß und großer Belesenheit einen erstaunlichen Mangel an historischer und philosophischer Bildung, der freilich eine große Anzahl schiefer und eigenthümlicher Urtheile zur Folge hatte. Was ihm einen origineelleren Anstrich gab, war nur die Einleitung, in der der Vortragende bemüht war, die Sache Darwin's mit der Sache der Socialdemocratie zu identificiren. „Wie nemlich", meinte Herr Leininger, „die Arbeiter in unserer Zeit die ihnen gebührende Stelle in der Gesellschaft sich erringen, so hat Darwin dem Menschen seine Stelle in der Reihe der Wesen angewiesen, indem er ihm den Affen zum Ahnherren gab." Bedarf es nach solchen Worten noch der sittlichen Entrüstung?

Dr. E. von Sallwürk,
Vorstand des Realgymnasiums in Pforzheim.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang October 1876.

Wie zwei Lehrer die Kraft des Wortes Gottes erfahren haben.

(Nach eigenen Mittheilungen).

1. „Ihr Kinder des Höchsten, wie steht's um die Liebe?"

Wie mannigfaltig und wundersam sind doch die Mittel, die unser treuer Gott anwendet, um ein Menschenherz aus betrügerischer Ruhe zu wecken, es zu sich zu ziehen und mit seiner Gnade und Freude zu füllen!

Mir hat er's einmal durch ein Kindlein sagen lassen, was mir fehlt und was er mir geben möchte und wie reich und selig ich durch ihn werden könnte, — durch ein kleines Kind, das selber nicht wußte, was es that. —

Ich hatte schon eine Reihe von Jahren nicht ohne den nöthigen Eifer und die gewünschten Erfolge im Lehramte gearbeitet und meinte darum, auf meine Schule stolz sein zu dürfen; dazu kam noch, daß ich mich den meisten meiner Collegen im Wissen und in der Amtstüchtigkeit überlegen fühlte. Hatte ich nicht die besten Zeugnisse über meine Vorbildung aufzuweisen? War meine Schule nicht in jedem Revisionsberichte als eine musterhafte bezeichnet worden? Hatten nicht auch schon öfter wohlhabende Mitglieder anderer Schulsocietäten ihre Kinder mir zum Unterricht anvertraut? Was fehlte mir noch? —

Nun das ließ mir, wie schon bemerkt, Gott durch ein unmündiges Kindlein anzeigen.

Es war an einem schulfreien Nachmittag, als ich in einem meiner Klassenzimmer Hefte corrigirte. Mein jüngstes Söhnlein saß neben mir und blätterte in den Büchern seines ältern Bruders. Der Kleine hatte vor einigen Tagen zu seiner nicht geringen Freude die Fibel mit dem „Lesebuche" vertauschen dürfen und fand nun Vergnügen daran, die erworbene Lesefertigkeit auch in andern Büchern zu erproben. Eben war ein Gesangbuch in seine Hände gekommen, und indem er hin- und herblätterte und Liederanfänge laut vor sich hinlas, traf er auch auf das Lied „Ihr Kinder des Höchsten, wie steht's um die Liebe?" Ich weiß nicht, was ihn bei diesem Liede gefesselt haben mochte —, zunächst vielleicht der eigenthümliche Rhythmus desselben, der Inhalt kaum, denn er war für sein Verständniß noch zu hoch. — Genug, ich merkte es damals nicht sogleich. Jetzt weiß ich es: Gott hat es den Knaben geheißen. Er wiederholte den Liederanfang fort und fort, halb singend, halb sprechend, bald lauter und lauter, so daß ich in meiner Arbeit gestört wurde und ihm darum Schweigen gebot. Er ging darauf hinaus, aber merkwürdig, er konnte von dem Liede nicht loskommen. Ich

ging in den Garten; dort schallte mir wieder, von Kindesmund gesungen, die Frage entgegen: „Ihr Kinder des Höchsten, wie steht's um die Liebe?" — Ich kam abends in die Wohnstube, mein kleiner Sohn schien an diesem Tage nicht einschlafen zu können. Immer noch wiederholte er in seinem Bettlein die Gewissensfrage: „Ihr Kinder des Höchsten, wie steht's um die Liebe?" Auch meiner Frau war es bereits aufgefallen, und sie fragte mich verwundert: „Was will denn der Junge mit dem Liede? Soll er's etwa auswendig lernen? das scheint mir denn doch nicht eine Aufgabe für so kleine Leute zu sein!" —

Das Kind war endlich eingeschlummert; aber nun klang sein Lied in mir fort und hielt mich länger wach als sonst jemals. Immer lauter, andringlicher, vorwurfsvoller ertönte die Frage in mir: „Ihr Kinder des Höchsten, wie steht's rc.?" Ich warf mich auf die andere Seite, ich wollte einschlafen, aber es gelang nicht. Mein Geist kam in eine immer lebhafter werdende Bewegung. Die Gedanken wogten auf und nieder, „die Gedanken, die sich unter einander verklagen und entschuldigen." —

„Ihr Kinder des Höchsten rc." — so mahnten sie, „das ist allerdings eine Gewissensfrage! Was antwortest du darauf? — Aber ich will nicht antworten — jetzt nicht! — Nun, und warum nicht?" — Ich fühlte mich endlich gezwungen zu antworten: „Mit der Liebe? wie es mit der Liebe steht? Nun ich denke doch, bei mir steht es nicht schlimm! Habe ich nicht stets meine Schuldigkeit redlich, gewissenhaft gethan? — Ja, aber hier ist nicht von der bloßen Pflichterfüllung die Rede. Wie steht's mit der Liebe? — Nun, ich meine, ich bin allezeit freundlich gegen meine Schüler gewesen —, gegen die trägen und ungehorsamen allerdings auch ernst und streng; die müssen ja doch auch Strafe leiden. — Aber ist denn das genug? — „Ihr Kinder des Höchsten rc." — Wahrhaftig, ich merk's, daß ich ganz ernstlich examinirt werde. Was ist's denn mit dem sonderbaren Liede? — Schlafen kann ich nun einmal nicht. Ich muß es lesen, ganz lesen!" — Es war nahe an Mitternacht. Ringsum schliefen die Meinigen alle sanft und fest. Bald hatte ich Licht angezündet und das Lied, das mir den Schlaf genommen, im Gesangbuche aufgesucht. Ich las nun und las und traf auf Worte, die wie Schwerter in meine Seele drangen und meine Unruhe steigerten:

„Der Vater im Himmel kann Herzen erkennen;
Wir dürfen uns Brüder ohn' Liebe nicht nennen.
Die Flamme des Höchsten muß lichterloh brennen. —
— — Sobald wir von oben auf's neue geboren,
So sind wir von Christo zu Brüdern erkoren. —
— — Ein voller gen Himmel gerichteter Lauf
Kann unsere Herzen vollkommen verbinden.
— — Wir müssen bereit sein, für Brüder zu sterben,
Wie Jesus uns auch so gemacht hat zu Erben — —
— — Die Mutter, die droben ist, hält uns zusammen,
Und schickt uns herunter die himmlischen Flammen." — —

Mir fiel noch dazu ein Wort des sel. Woltersdorf ein, dessen Lebensgeschichte ich vor kurzem gelesen hatte: „Liebe", so bezeugte er einmal, „und zwar die Liebe Christi, muß mein ganzes Herz erfüllen, meinen Geist gegen die Heerde bringen, aus meinen Augen leuchten und in Freundlichkeit und Leutseligkeit gegen alle Menschen erscheinen". — Das Bild dieses Zeugen trat vor meine Seele. Es hatte sich mir, seitdem ich es, in einem schönen Stahlstich dargestellt, gesehen, tief eingeprägt, das edle freundliche Angesicht mit dem Zuge voll großer Milde

und Sanftmuth, der seelenvolle, leuchtende, in's Herz eindringende Blick". — Ich hatte das liebliche Bild lange nicht vergessen können. Und nun trat es wieder lebendig deutlich vor mich hin mit der ernsten Frage: „Du Kind des Höchsten, wie steht's mit der Liebe?" — „Kind des Höchsten!" — so mahnte es mich —, „das ist ja etwas Großes! Sehet, welche Liebe hat uns Gott erwiesen, daß wir seine Kinder heißen sollen! Und Liebe ist das Königl. Gesetz für die Kinder Gottes, das Band, das sie umschlingen, der Odem, der sie durchdringen und alle in einem Leibe unter einem herrlichen Haupte vereinigen soll. — Also wie steht's mit der Liebe?" — Wieder war es mir, als ob mich der sel. Woltersdorf so fragte und mit den hellen Augen mich vorwurfsvoll anschaute. —

„Mein Gott", seufzte ich, „ich merke, daß du mich in dieser Nacht in's Examen nimmst, und du willst dich nicht abweisen lassen; ich soll dir Rede stehen. — Ob ich dich lieb habe? — Was hat Petrus auf diese Frage geantwortet? — ‚HErr, du weißt, daß ich dich lieb habe!' — Ach, ich fürchte, daß ich jene Frage nicht unbedingt bejahen kann. Wol meine ich und sage es, daß ich meine Pflicht gethan habe. Aber — aus Liebe? aus Liebe zu dir? — die Kinder gefördert, gehütet, gepflegt um Deinetwillen? — darum, weil sie deine Lämmer sind? — darum, daß sie tüchtig werden möchten für dein Reich? — dir und den Menschen zum Wohlgefallen und selig bei dir? — Ach, ich muß bekennen, daß ich daran noch nie recht gedacht habe. — Mein Gott, ich bestehe schlecht vor dir. Ich habe gearbeitet meist nur gewohnheitsmäßig oder um mein Brod zu verdienen. Ist das nicht der Dienst eines Lohnarbeiters? — Wie steht's um die Liebe zu Brüdern, zu den Brüdern im Amte? — ‚Wir dürfen uns Brüder ohn' Liebe nicht nennen.' Habe ich sie lieb? Ich kann nicht „ja" sagen, nicht unbedingt „ja"! Ich habe mich für tüchtiger, talentvoller, durchgebildeter, fleißeifriger, kurz für viel besser gehalten als die meisten der Collegen; habe sie diese Meinung auch wol fühlen lassen; und bei Zusammenkünften nie einem derselben, der von einem Fehler übereilet war, zurechtgeholfen mit sanftmüthigem Geist, sondern nicht selten bei seinen Fehltritten und Fehlgriffen in thörichtem Dünkel die Achseln gezuckt, gelächelt, gespöttelt. — Mein Gott, das ist ja keine Liebe gewesen. Ich bin ihnen nicht geworden, was ich hätte sein können und sollen. — Und meinen Vorgesetzten gegenüber? Habe ich sie in Schutz genommen und alles zum besten gewendet, wenn sie gescholten wurden? Habe ich nicht bisweilen dem Unmuth gegen sie noch mehr Nahrung gegeben? — obwol ich doch nie Ursache zur Klage über sie gehabt? War das Liebe gegen sie? — Ich blicke nach oben und nach unten und nach allen Seiten — und finde: es ist überall nichts mit meiner Liebe. Mein Gott, ich glaube, sie fehlt mir, sie fehlt mir ganz und gar, und merke es erst in dieser Nacht, daß ich ein kaltes, von Selbstsucht eiskaltes Herz habe". — —

Immer lauter rief es in mir: „HErr, ich bestehe nicht in diesem Examen! HErr, HErr, was soll ich thun?".

Ich löschte das Licht aus und warf mich auf meine Kniee — vor dem gegenwärtigen Gott. Denn ich hatte das deutlichste Bewußtsein, daß sein Leib und Seele durchdringendes Auge auf mich gerichtet war. Das Bekenntniß mußte heraus, rückhaltslos, vollständig, das Bekenntniß meiner großen Unwürdigkeit und Bedürftigkeit und meines unsäglichen Elends. — Und damit verband sich das inbrünstige Verlangen nach Gnade, insbesondere nach einem Herzen voll reiner, treuer, selbstverleugnender Liebe. —

Das war das erste, rechtgläubige Gebet, das ich meinem Gott dargebracht habe. — Und ich merkte alsbald, daß sich die Last vom Herzen zu lösen begann, und daß mich Gott in meinem Schmerz und Jammer nicht verlassen, sondern mir die Hand reichen und antworten wollte. Ja wahrhaftig, er zeigte mir, daß er der Barmherzige ist; denn er antwortete sehr freundlich; er antwortete, indem er Zusicherungen und Zeugnisse seines ewigen Vaters in mir gewiß und lebendig werden ließ: „Siehe, welche Liebe habe ich dir erzeigt, daß du mein Kind und Erbe werden sollst." — „Das ist die Liebe: nicht daß du mich geliebt hast, sondern ich habe dich zuerst geliebt —, und habe meines einigen Sohnes nicht verschonet um deinetwillen.". —

Da ging es wie lichter Sonnenschein, wie ein mächtiger Freudenstern durch meine Seele und ich mußte bekennen: Das ist ja wahr, und das ist ja eine große, unausdenkliche Liebe, die Gott über seine Menschenkinder, also auch über mich ausgegossen, die er mir in seinem Sohne Jesu Christo erwiesen hat. Sie umrauscht mich nun auf einmal wie die Ströme des hellen, erquicklichen Wassers, wie das unausschöpfliche, unendlich tiefe Meer. Ach, da will ich eintauchen in diese selige Fluth, da muß ich das ganze Herz durchströmen und reinigen und ausfüllen lassen! — Ach, nun merke ich auch dein Wehen, du treuer heiliger Geist. Ja, du willst mir geben, was mir fehlt: Liebe, die süße, erfreuliche, heilige Liebe. Der treffliche Sänger hat recht:

‚Die Mutter, die droben ist, hält uns zusammen
Und schickt uns herunter die himmlischen Flammen.'

Mein Gott, wie stark und froh machst du durch deine Liebe; siehe, ich merke etwas von deinem Feuer in mir; das edle Docht glimmt an, und es wird heller und wärmer in mir werden. — O Jesu, deine Liebe ist mir zu stark geworden! —

Nun weiß ich auch wohl, was ich soll: Weiter arbeiten soll ich, immer weiter, und wackerer kämpfen, immer wackerer um deinetwillen, mein HErr und Erlöser, und in der Kraft deiner Liebe, in steten Aufblick auf dich!" —

Gott sei Dank für jene Nacht, Gott sei Dank für das Licht, das er in mir aufgehen ließ! Seit der Zeit war es ein anderes Arbeiten bei mir als vordem und ein anderes Nehmen und Geben. Denn Gott hat sein Wort an mir wahr gemacht: „Aus seiner Gnade nehmen wir Gnade um Gnade", — und aus seiner Liebe immer mehr Liebe, und in der Liebesübung wächst unsere Liebeskraft. Und solches Wachsen ist eine immer zunehmende Wonne und Herrlichkeit, die dereinst vollends an uns offenbar werden soll wie ein helles Licht.

---

2. Jesus, der Friedefürst.

Fürwahr, Jesus ist der Friedefürst, und ich danke ihm innigst, daß er sich als solcher auch in meinem Hause bezeugt hat.

Lange Zeit hatte unter den mir nahestehenden Hausgenossen Unfriede geherrscht. Einer ging stumm und kalt am andern vorüber und hatte für ihn keinen freundlichen Blick und kein zutrauliches Wort, und es verrichtete auch niemand seine Arbeit mit Freudigkeit. Es war, als ob eine schwere dunkle Wolke, die jeden Augenblick Verderben bringen könnte, über meinem Hause schwebte.

Und welches war die Ursache davon? Nichts anderes als elendes Mißtrauen,

kleinliche Eifersucht, oder auch Eigendünkel, Neid 2c. Es waren zwei Frauen, denen es an rechter Liebe, an selbstverleugnender, demüthig duldender Liebe fehlte, zwei Frauen, die meinem Herzen fast gleich theuer waren, nämlich meine Gattin und meine Mutter. Und meist waren es geringfügige Dinge, die Anlaß zum Streit gaben: entweder handelte es sich um die Besorgung der Hausthiere oder um die Verwerthung wirthschaftlicher Producte, wie Milch, Butter und dergl., oder um Maßregeln bei der Erziehung unsers ältesten von der Großmama verhätschelten Söhnleins. Im Haushalte erschien meine Frau ihrer Schwiegermutter nicht ökonomisch, gegen das Dienstmädchen nicht streng und wieder gegen das Söhnlein nicht mild und nachsichtig genug. Vernünftige Vorstellungen und dringende Bitten meinerseits halfen nur für kürzere Zeit und schlugen nie recht durch. Das Einfachste wäre gewesen, die beiden Frauen zu trennen; aber konnte ich es? Ich war meiner Mutter einziges Kind. Hatte ich ein Recht, sie aus dem Hause zu weisen? Und war meine Frau nicht durch noch innigere Bande mit mir vereinigt? — So kam es denn, daß ich mich am wohlsten fühlte, wenn ich unter meinen Schülern war oder außerhalb des Hauses zu thun hatte. Mußte ich zu den Meinigen zurück, so wurden meine Schritte langsamer, zögernder. „Was wartet meiner wieder daselbst?“ so fragte ich mich. — „Anklagen und Vorwürfe seitens der Mutter, Thränen der Frau, dazu der unsichere, zweifelnd fragende Blick meines Kindes!“

So war es nun bald zwei Jahre gegangen. „Was thun?“ hatte ich mich oft gefragt und keine Antwort gefunden. Also fragend, suchend und zweifelnd hatte ich mich einst auch früh an einem Montagmorgen erhoben, war an mein Schreibpult in der Schulstube getreten und fing, ohne einen bestimmten Plan im Auge zu haben, an, in einer Schieblade des Pultes Papiere umzulegen und einige Bücher und Hefte anders zu placiren. Da kam mir auch, — ohne daß ich darnach gesucht hatte — eine Bibel in die Hand. Ich hob das Buch in die Höhe und hielt es eine Weile sinnend in der Hand. Da war mir auf einmal zu Muthe, als ob dieses Buch mir sagen könnte, was ich thun sollte, als ob es Trost und heilsamen Rath für mich hätte. Gleichzeitig fiel mir die Predigt ein, die ich sammt den Meinigen am vergangenen Sonntage, Rogate, gehört hatte. „Die Freude der gläubigen Beter“, das war im Anschluß an Joh. 16, 24 („Bittet, so werdet ihr nehmen, auf daß eure Freude vollkommen sei“) das Thema derselben gewesen. Die Predigt war mir besonders nahe gegangen, und hatte Wehmuth und Sehnsucht in mir erregt. —

„Gott will nicht, daß wir betrübt einhergehen sollen; er will allezeit fröhliche Christenleute. Darum hat er auch alles gethan, daß wir großen Frieden und Herzensfreude haben können allezeit und allerorts, in unsern Häusern und Aeckern, bei unserm Tagewerk und in unsern Feierstunden, bei unsern Festen und selbst auf den Sterbebetten. Wenn's aber anders ist, so ist es lediglich unsere Schuld. Und wie überaus traurig und beklagenswerth, daß oft gerade solche, die Gott hier nahe zusammengestellt und durch das Band der Blutsverwandtschaft vereinigt hat, sich das Leben schwer, ja zur Hölle machen!“ — Das waren Predigt-Gedanken, die mich besonders bewegt hatten. —

„Ach“, seufzte ich, „möchte es doch endlich lichter Tag und warmer Sonnenschein in meinem Hause und in den Herzen der Meinigen werden. Hilf doch dazu, HErr mein Gott!“

Leider muß ich gestehen, daß durch den Besuch, den eine befreundete Familie

mir am Sonntagnachmittage machte, jene Predigteindrücke fast verwischt wurden. Nun aber am Montagmorgen kamen alle die heißen Wünsche, die mich am Sonntage in der Kirche bewegt hatten, mit stärkerer Gewalt wieder. Ich merkte, als ich die Bibel in der Hand hielt, daß Gott mein Seufzen gehört hatte. Und so öffnete ich das Buch, das ich allerdings zum Zweck meiner eignen Erbauung noch nie recht benutzt hatte, und suchte zunächst das Evangelium des vergangenen Sonntages auf. Dabei fielen mir alsbald mehrere Sprüche des Johannisevangeliums auf. Sie waren mit fetterer Schrift gedruckt, mit Buchstaben, die mir heute größer erschienen als je: „Daran wird jedermann erkennen, daß ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt". — „Ich bin der Weinstock, und ihr seid die Reben. Wer in mir bleibet, der bringet viel Frucht; denn ohne mich könnet ihr nichts thun". — „Das ist mein Gebot, daß ihr euch untereinander liebet, wie ich euch liebe". — Ich kann gar nicht sagen, wie diese und ähnliche Worte mich an jenem Morgen ergriffen, mir das Herz erleichterten, und einen Schatten nach dem andern vom Herzen wegnahmen. Eine Freude, wie ich sie noch nie gefühlt, erfüllte mich. „Ich hab's, ich hab's", jauchzte es in mir, „ich weiß, was ich soll, und ich weiß, wo ich's finde, was mir und meinem Hause fehlt. Denn es ist ein heiliger, mächtiger und freundlicher HErr, der gesetzt ist, uns zu helfen, und seine große Kraft durchdringt die Menschenherzen wie der erquickende Regen das Land und wie das Sonnenlicht alle Gewächse der Erde". — „HErr Jesu", so flehte ich, „hilf mir und den Meinigen zum Frieden und zur Freude. Du kannst es, so zeige es denn!"

Und während meines Gebetes gab Gott es mir in's Herz, was ich thun sollte. „Dies Buch", so wurde ich versichert, „das mich so ergriffen und meinen Kummer mit einem male gestillt hat, das wird sich auch kräftig erweisen, in meinem Hause alle Wolken zu zerstreuen und alles Böse, alle Ungerechtigkeit, Bitterkeit und Feindschaft auszukehren; dies Buch und der, der aus ihm redet, haben unwiderstehliche Kraft! Nun denn in Gottes Namen und keinen Augenblick gezögert, ehe noch ein Gedanke des Zweifels oder der Zaghaftigkeit dazwischen kommt!"

Ich begab mich mit dem Buche in der Hand in das größere Wohnzimmer, wohin vor kurzem mein Söhnlein weinend hineingelaufen war. Seine Großmama war ihm schnell gefolgt. — In welcher Absicht? Ich erfuhr es bald. Sie stand mit geröthetem Gesicht meiner Frau gegenüber und rief mir, als ich eintrat, entgegen: „Sieh nur, wie das Kind blutet! Niemand sieht nach ihm, und Ihr lasset es noch zum Krüppel werden!" — „Nun, mein Gott", entgegnete meine Frau, „die Sache ist ja kaum der Rede werth. Fritz hat ja nur eine kleine Schramme; er ist nämlich von der Gartenthür, über die er hinklettern wollte, heruntergefallen. So unselbständig ist der Junge nicht mehr, daß man ihn noch immer auf Schritt und Tritt begleiten müßte". — „Ja, so haben Nachbar N's. auch gemeint", eiferte meine Mutter, „und nun haben sie das Unglück! Ihr kl. H. ist auch nur von dem Wagen, der ruhig auf der Scheune stand, heruntergefallen, und hat sich den Arm gebrochen und wird vielleicht nie ganz heil werden. Und das sollte nicht der Rede werth sein? Aber unser Kind wird vernachlässigt, vergessen! Das ist denn doch ganz unverantwortlich, das ist sündlich! Habe ich nicht recht?" —

„Nein, nein", begann ich nun mit Entschiedenheit, „Ihr seid beide im Unrecht, und seid es leider schon zu lange gewesen. Ich bitte, denkt doch daran,

was wir gestern in der Predigt gehört haben. Wir nennen uns Christen und leben doch alle Tage in Unfrieden und Streit. Wir haben einen Herrn und Heiland, der gekommen ist, Frieden zu bringen, der nur herrschen will über einige Leute, die fröhlich sein sollen in Liebe und Geduld und Demuth. Denn hört doch einmal, was er hier in seinem Wort sagt". — Und ich las ihnen darauf alle die Sprüche des Johannisevangeliums, die mich kurz vorher so tief ergriffen hatten. — „Hört nun weiter", fuhr ich fort, „wie der Heiland bittet Joh. 17: „Ich bitte auch für die, so durch ihr Wort an mich glauben werden, auf daß sie alle eins seien". — „Wollen wir denn nicht", fügte ich nach kurzer Pause hinzu, „nach seiner Regel, nach seinem ausdrücklichen Gebote leben, wir, die wir auf seinen Namen getauft und auch schon viele Jahre zu seinem Tische gegangen sind und das Mahl der Communion gehalten haben?" —

Ich wunderte mich fast selbst, wo ich die Worte und den Muth herbekommen hatte, das alles zu sagen und glaube fest, daß unser HErr und Heiland mir seinen Beistand geleistet hat. — Es waren wohl auch die rechten Worte gewesen. Denn meine Mutter war ganz still geworden und hatte das Haupt gesenkt, und meiner Frau leuchteten die Augen vor Freude und innerer Zustimmung. „Das ist's ja", betheuerte sie, „das habe ich ja schon lange gemeint, daß wir uns vor Gott schämen müßten, weil wir alle Tage in Zank und Streit, in Jammer und Kummer hinleben. Ja, ja, das ist allein unsere Schuld. Möchte Gott helfen, daß es bald besser würde!" „Ja", versicherte ich, „er wird helfen, er hilft denen, die sich von ihm weisen lassen. Hier ist sein Wort, das große Kraft hat. Das habe ich heute wieder gespürt, und Ihr habt es mit mir empfunden. Wer kann diesem Worte widerstehen? Wer kann fortfahren zu hadern und zu zürnen, nachdem er die Stimme des heil. Erlösers und sein Gebot: Liebet Euch untereinander! gehört hat? Ach Ihr Lieben, liebe Frau und liebe Mutter, lassen wir uns doch in's Herz reden. Wir können's ja halten, was dasteht, wir können ja Geduld und nachgiebigen, friedfertigen, demüthigen Sinn haben. Wollen uns von nun an alle Tage aus diesem Buche dazu mahmen lassen, und Gott bitten, daß er seinem Worte Nachdruck gebe und unsere Herzen mache, wie sie ihm gefallen".

Nun, ich will das Weitere kurz sagen: Was ich in jener Stunde mir vorgenommen, das ist auch mit Gottes Hilfe durchgeführt worden. Jeden Morgen sammelte ich die Meinigen, um ihnen aus Gottes Wort vorzulesen. Später habe ich auch gute Gebetbücher, wie die „Schatzkästlein" von Bogatzki und Goßner, bei den Morgenandachten benutzt, und nicht unterlassen, auch das Hausgesinde herbeizuziehen. Freilich hat das bei etlichen Nachbarsleuten Achselzucken und spöttische Reden gegeben. Aber darum habe ich mich wenig gekümmert. „Denn", sagt der Apostel Petrus, „wer kann euch schaden, wenn ihr dem Guten nachkommet?" —

Den Meinigen, sowie mir, ist es immer gewisser geworden, daß Gott mir an jenem Montagmorgen das rechte Mittel, den Frieden zu erlangen, an die Hand gegeben hat, und wir haben es nun schon hundertmal gerühmt: „Ja, unser HErr Jesus Christus ist wahrhaftig ein Durchbrecher aller Bande, ein Gerechter und ein Helfer, der große, einzige Friedefürst. Gelobt sei Er!"

Heuriges und Ferniges.

60.

Ferien. — Ich sitze hier, in einem langen Wagen der Schweizer Centralbahn dahin rollend. Wie bist Du hierher gekommen? — Nun ich habe Ferien und eile dem Berner Oberlande zu. Es ist doch ein werthvolles Benefiz, das der Lehrer hat, wie es manchem hochgestellten und hochbesoldeten Beamten nicht zu Theil wird: der Lehrer, der so Vieles nicht hat, was Andere haben, er hat doch Ferien! Wie nöthig sind sie ihm, ja Jedem, der lehrt und geistig arbeiten und produciren muß, denn ernstes, strammes Schulehalten zehrt an allen Kräften, an Nerven und Hirn, und wer nicht wieder sammelt, was er verloren, bricht leicht zusammen; man kann nicht geben, wenn man nicht hat, und man hat nicht, wenn man nicht wieder empfängt. — Doch davon wollte ich hier nicht reden, da wohl bereits vor einem Jahre in diesen Blättern davon die Rede war;*) vielmehr möchte ich den Blick hier zunächst auf die Ferien in Rücksicht auf den Schüler richten, denn schwerlich hatte einer meiner alten Lehrer recht, wenn er behauptete, die Ferien seien bloß für den Lehrer nöthig, nicht für den Schüler; gewiß sind sie auch für den Schüler nützlich und nothwendig. Auch der fleißigste Schüler jubelt ihnen entgegen, ja gerade ein solcher oft am meisten. Es giebt Schulen und Anstalten, wo zuletzt nicht bloß die Wochen, die Tage und Stunden, sondern selbst die Minuten bis zum Schulschluß berechnet und von irgend einem Schüler sorgsam täglich auf irgend ein Winkelchen der schwarzen Wandtafel mit Kreide vermerkt werden. Und warum auch nicht? Welcher billigdenkende Lehrer würde dies verbieten wollen! Ist doch besonders für auswärtige Schüler, die nur in Ferien mit Eltern und Geschwistern zusammenleben können, die Ferienzeit der Glanzpunkt, worauf sie das ganze Jahr hindurch mit Freude und Hoffnung blicken, ja gerade in diesem Blick liegt oft ein Sporn zum Fleiße und rechtschaffenen Wandel. Die innere Zusammengehörigkeit mit Eltern und Geschwistern wird da wieder von neuem gestärkt; und sicherlich sind die Familienbande für vom Elternhause entfernt lebende Söhne und Töchter eines der mächtigsten und gesegnetsten Bewahrungsmittel in der auch für die Jugend immerhin so gefährlichen Welt. Dieses Band zu aller Zeit recht lebendig sein zu lassen, ist von großer Bedeutung, und darum ist auch eine geregelte Correspondenz zwischen dem Elternhause und den auswärtigen Kindern zu unterhalten und zu pflegen. Auch die kleinen Einzelheiten und Vorkommnisse der engern und engsten Heimath (des Vaterhauses) müssen darin ihre Stelle finden. Soll ein Kind, ein junger Mensch in der Allgegenwart Gottes, vor den Augen des Allsehenden wandeln, so müssen ihm nothwendig auch seine Eltern gleichsam allgegenwärtig sein, d. h. allezeit dem Herzen und Gedanken vorschweben. Es scheint mir darum ein feines Wort zu sein, das in dem trefflichen englischen Buche „die Rockbyschool von Tom Brown"**) der Vater dem Sohne sagt: „Wenn die Schulen noch jetzt sind, wie sie zu meiner Zeit früher waren, so wirst Du von Mitschülern vieles Böses sehen und hören: thue nie etwas, um deßwillen Du vor deiner Mutter oder

*) Vergl. Ev. Schulblatt 1875 Nr. 19. 20. S. 344 u. f.
**) auch ins Deutsche übersetzt.

deiner Schwester erröthen müßtest und weßhalb Du nicht freien und frohen Blickes vor das Auge der Mutter treten könntest".

Doch auch für die im Elternhause selbst wohnenden Kinder sind die Ferien von großer Bedeutung. Je mehr die Anforderungen an die Jugend im Unterricht wie hernach bei den Prüfungen gesteigert sind — und sie sind es in letzter Zeit in manchen Zweigen und für manche Berufsarten um ein Bedeutendes — desto mehr ist doch auch zeitweilige Abspannung des Bogens nöthig, damit die Sehne nicht vor der Zeit erschlaffe; es ist dies für Geist wie für Herz nöthig. „Lasset uns in eine Wüste (Einöde — in die Stille) gehen und ruhet ein wenig", sagte der größte Lehrer und Pädagoge zu seinen dort im Mannesalter stehenden Schülern, als sich viel Unruhe und äußere und innere Mühe bei ihnen geltend gemacht hatte.

Wir laufen Gefahr, daß von allem Schulgetriebe unsere Kinder gar nicht mehr recht zur Besinnung, zu sich selbst kommen. Auch wird wohl großen Schülern freies Studium empfohlen, das Anfertigen freiwilliger Arbeiten, und durch solche kann ja oft erst die eigentliche Neigung und Begabung, der besondere Beruf des einzelnen erkannt werden. Aber wie wenig Zeit bleibt einem gewissenhaften Schüler oft dafür übrig? Wenig oder nichts — wenn nicht etwa der Lehrer, die Gottesordnung mißachtend, die Bemerkung macht, die eine unberechtigte Forderung seinerseits in sich schließt: „Ihr habt ja auch den Sonntag!" — Nun, da sind denn die Ferien eine Zeit des Aufathmens, der Freiheit, einer gewissen Selbstbestimmung. Und wie Manches wird da zur Freude oder zu Nutz des Hauses, der Geschwister, zur Verherrlichung eines Familienfestes oder zur Ueberraschung bei einem solchen von fleißigen Schülern vorgenommen und ausgeführt! Durch die Ferien giebt man die Jugend dem Leben zurück, bewahrt sie davor, daß sie bloße Schul- oder Papier- und Büchermenschen werden. Frau v. Krüdener sagte einst einem Genfer Gelehrten: „Vous menez une vie de papier!" (Sie führen ein Papierleben!) Wir sind trotz Betonung der Naturwissenschaften manchen Orts auf gutem Wege dahin, ich meine im Bücherleben stecken zu bleiben, denn Alles kann todt und geistlos, abstrakt und unfruchtbar, ja die Jugend und ihren Geist verwirrend und somit verderbend behandelt werden.

Ich rede hier nicht weiter von großen Gängen und Exkursionen, wozu oft nur in Ferien sich Zeit findet, von dem Werth der souveränsten Art der Reisen, der Fußreisen, vom Anlegen von Sammlungen, besonders von naturwissenschaftlichen Gegenständen — das Alles erklärt sich selbst — und hebt nur noch die Wichtigkeit der Ferien für den Schüler.

Aus allen diesen Gründen sind die Ferien aber auch werthvoll für die Eltern und das ganze Haus. Haben Eltern in Städten größere und kleinere Kinder in verschiedenen Schulen und Klassen, höhern und niedern, so werden sie selten außer den Essenszeiten, die zugleich die Zeit der gemeinsamen Hausandacht sein sollten, zumal im Sommer, ein ruhiges Stündchen finden, in denen die ganze Schaar der Jugend zusammen ist und sich als zusammengehörige Familie fühlt. Die Schulen mit ihren verschiedenen Zeiten und Ordnungen treiben und und halten die verschiedenaltrige Jugend den größten Theil des Tages auseinander. In den Ferien kann sich eine Familie eher wieder und freudiger ihrer Zusammengehörigkeit bewußt werden. Ob wohl deßhalb der Engländer Ferien und Festtage mit dem gleichen Wort „holydays" — „heilige Tage" bezeichnet? — So sind ja also die Ferien für die Eltern von großer Bedeutung.

Doch wo Zucht, Gehorsam, gegenseitige Liebe und Ordnung fehlt, da können die Ferien den Eltern oft große Schmerzenstage und eine häusliche Plage werden. Die größte und nächste Schuld davon tragen indeß die Eltern selbst, sie, die dem Hause, also zuvörderst den Kindern, das rechte Gepräge geben sollen, den Ton, die Haltung, den Geist, der das Haus und die Familie zu einer lieblichen Segensstätte macht — und das Alles nicht durch Vordemonstriren, vieles Reden und Schelten, das gewöhnlich nur vom Uebel ist, sondern durch Vorleben. Der Kinder Unart fällt also zunächst und zumeist auf die Eltern und die Unart derselben zurück. Es ist ein, Eltern wie Kinder wenig ehrendes Zeugniß, wenn aus dem Munde von Vater oder Mutter das Wort gehört wird: „Ach, wenn es doch nur keine Ferien gäbe!" oder: „Wenn doch nur erst die Ferien wieder zu Ende wären!"

In den Ferien soll der Knabe im besondern, ja schönen Sinne das Knechtlein von Mutter und Vater, die Tochter das sinnige Helferchen und die kleine sorgsame Magd der Mutter sein — in allerlei kleinen Dingen und Hülfe- und Dienstleistungen.

Dann sind auch für besondere ausgedehntere Arbeiten, die nicht bloß ein Sohn oder eine Tochter gern machen, sondern auch solche, die sie doch nothwendigerweise einmal lernen müssen, die Ferien von hohem Werth! In diesem Sinne lasse ich etwa das Wort von der bekannten Gräfin Ida von Hahn-Hahn für die Jugend gelten: „Wer da suchet, forscht und strebt — der nur lebt".

Es giebt indeß auch bequeme Eltern, die am Tage nicht früh genug ihre Kinder zur Schule entlassen, sie, auch in Ferien, nicht lange genug in dem Gängelbande von Privat- und Nachhülfestunden fern- und festhalten können, das Alles nur, um sie los zu werden und Ruhe vor ihnen zu haben. Solche Eltern mögen auch namentlich durch die Ferien zum Bewußtsein kommen, daß die Kinder doch zunächst ihnen angehören und sie, die Eltern, sich denselben, so viel sie können, von Gottes- und Rechtswegen zu widmen haben. Oefter erklärten mir auch Vorstände von Kleinkinderschulen, welche letztere ja als Privatschulen an keine staatlich festgesetzten Ferientermine gebunden sind, wie schwer es sei, die Kinder eine Zeit lang den Eltern allein zu überlassen. Solchen habe ich, abgesehen von der Nothwendigkeit der Ferien für die Lehrerin, gewöhnlich vorgehalten, daß ja Jahrzehnte und Jahrhunderte hindurch die Gemeinde bestanden hat, ohne eine solche Hülfe und Erleichterung den Eltern zu bieten, denen die Schule immer wieder auch durch die Ferien von neuem an Werth gewinnen wird. Auch bekommen oft erst durch die Ferien Eltern eine Ahnung oder einen Begriff davon, wie viel Mühe doch ein Lehrer oder eine Lehrerin mit 50, 60, ja oft bis 80 Kindern während ganzer 4—6 Stunden täglich haben muß, nicht bloß, damit Ordnung herrsche, sondern damit doch auch wirklich etwas gelernt werde. Es geht aber nichts über die Erfahrung und den Erfahrungsbeweis.

Ueber die Zeit der Ferien ist nicht nöthig besonders zu verhandeln, da dieselben in der Regel von der Bestimmung der hohen und höchsten Schulbehörden abhängen. Indeß wird ja auch wohl unser Ev. Schulblatt von den höhern Leitern des Schulwesens an Regierungen und in andern Collegien gelesen und beachtet. Auch ist hier und da etwas als Observanz vorhanden, das eine, soweit es sich auf werthvolle historische Erinnerungen stützt und einen wirklich fördernden, die Jugend und das Volksleben hebenden Bildungskeim in sich schließt, ja pflegen und erhalten sollte, besonders, wenn es sich dabei nur um den Wegfall einiger Schul-

stunden oder eines Schultages handelt, der freilich dann durch etwas erziehlich Inhaltliches ersetzt werden muß. Es wird ja ohne dies Vieles in der Welt und in dem Menschenleben monotoner und einförmiger, weil uniformer, zentralisirter und kosmopolitischer. Gott aber erhalte uns die Eigenart unserer einzelnen Volksstämme, Landschaften und Provinzen, soweit sie als gesunde Elemente im im Volke wurzelt. Gewiß wird auch — so wünschen und hoffen wir — das zu erwartende Preußische Unterrichtsgesetz, unbeschadet der Einheit des Volkes die berechtigte Eigenart der einzelnen Provinzen respektiren und schonen, daß wir nicht in das unheilvolle Centralisationssystem der staatlichen Omnipotenz Frankreichs verfallen. Doch das ist ein Abschweifen von meinem Gegenstande — man verzeihe es!

Nur darüber wollen wir noch unsere Freude ausdrücken, daß, nachdem vielen Ortes die observanzmäßigen Weihnachtsferien aufgehoben waren, dieselben durch die neuere Ferienordnung gesetzlich wieder hergestellt sind, und so hat doch auch das Kind Zeit und Muße, auf dem Höhenpunkte christlich-deutscher Familienfestfreude sich derselben, will's Gott, zu innerer Gemüthsvertiefung recht bewußt zu werden und hinzugeben.

Für solche kurzen Ferien sollte man, unsers Erachtens, den Schülern keine besondern Schulaufgaben geben. Anders ist es mit längern Ferien; für solche ist ein mäßiges Quantum von Schulaufgaben, d. h. solcher, die der Lehrer auch wirklich kontroliren kann, für die Jugend eine Wohlthat und eine Würze der freien Zeit. Doch sei man nachsichtig, wenn aus einigermaßen triftigen Gründen die Aufgaben nach den Ferien nicht gebracht werden, und der Lehrer lasse sich dadurch weder aufregen noch zu einem etwas zu gesetzlichen, feurigen oder hitzigen Beginn seiner Arbeit nach Schluß der Ferien hinreißen.

(Beendet zu Gimmelwald bei Mürren. Aug. 1876.)

Vorbildung und Fortbildung der Lehrer.

Von Berlin aus wird berichtet: „Die vom Cultusminister zum Ersatz der sogenannten Schulregulative erlassenen allgemeinen Bestimmungen vom 15. Octbr. 1872 richten an die wissenschaftliche Bildung der Volksschullehrer Anforderungen, welche es dringend machen, daß nicht bloß der Vorbildung, sondern auch der Fortbildung derselben die größte Aufmerksamkeit zugewendet werde. Als ein besonderes wichtiges Mittel zu dieser Bildung erscheine die Errichtung von Volksschulbibliotheken und die richtige Benutzung der schon vorhandenen. Es sind denn auch deshalb in jüngster Zeit wiederholte Anweisungen an die Provinzialbehörden gerichtet worden."

Es hilft nichts, durch Bestimmungen in den Lehrplänen die Ziele der Schulen hinaufzurücken, wenn nicht gleichzeitig Lehrkräfte geschafft werden, die im Stande sind, diese Höhe mit ihren Schülern zu erklimmen und die dahin gesteckten Ziele zu erreichen. Damit die Lehrer den zu diesem Zwecke durch die allgemeinen Bestimmungen an ihre wissenschaftliche Bildung gemachten Forderungen entsprechen, ist allerdings nothwendig, daß die größte Aufmerksamkeit auf ihre Vor- und Fortbildung, die allergrößte aber auf ihre Ausbildung in

den Seminarien verwendet werde. Einige Stunden Unterricht des Tages, den Präparanden von Lehrern ertheilt, welche ihre Kräfte in der öffentlichen Schule abgenutzt und verbracht haben, können nicht als eine ausreichende Vorbereitung betrachtet werden. Zu dieser ist eine durch einen Normalplan geregelte Geistesarbeit in besondern Präparanden-Anstalten, durch den Unterricht besonderer Lehrer angeregt und geleitet und vom Kreisschulinspector fleißig visitirt, durchaus nothwendig. Die zur Fortbildung der Lehrer empfohlenen Schulbibliotheken erreichen selbstverständlich nur dann ihren Zweck, wenn sie aus eigenem Antriebe oder durch anderweitige Anregung in der rechten Weise benutzt werden.

Da das Erstere nach den bisherigen Erfahrungen allgemein kaum zu erwarten ist, so wird die Anregung zur Benutzung vom Schulinspector ausgehen müssen. Derselbe würde mit einer von den Lehrern erwählten Commission die Bücher für die Bibliothek auszuwählen, sie in Umlauf zu setzen, hauptsächlich aber sich davon zu überzeugen haben, daß sie benutzt und gründlich studirt werden. Zu dem Zwecke würden die Conferenzen, welche nach ihrer Zahl auf das Doppelte vermehrt werden sollten, zu Mittheilungen, Referaten und Besprechungen der gelesenen Bücher mit zu verwenden sein.

Die Hauptsache aber ist und bleibt, daß die Seminarien unter die Leitung tüchtiger Pädagogen gestellt und mit Lehrern versehen werden, die sich bei ihrem Unterrichte das verlangte Maß von Kenntnissen nicht zur alleinigen Aufgabe machen, sondern dabei ein lebendiges Interesse für wissenschaftliche, speciell pädagogische Bildung und damit den regen Trieb nach Fortbildung in den Seminaristen zu wecken suchen und verstehen.

Die Auswahl des Lehrerpersonals für Seminarien sollte wegen seines unberechenbaren Einflusses auf die Schulen und damit auf die religiöse und intellektuelle Bildung des Volkes mit größter Sorgfalt erfolgen und zur Gewinnung geeigneter Persönlichkeiten sollten keine Opfer gescheut werden. Welchen Einfluß Seminare auszuüben vermögen, haben die durch ihre Dirigenten als Pädagogen berühmt gewordenen Anstalten hinlänglich bewiesen. Um das Wirken eines Lehrers zu charakterisiren, genügte es, zu sagen: „Er ist ein Schüler von Dinter, Diesterweg, Harnisch“ u. s. w.

H.

Was ist von den Fortbildungsschulen nicht zu erwarten?

Von allen Seiten und an allen Orten werden gegenwärtig Fortbildungsschulen gewünscht. Gewerbliche Vereine in Städten und landwirthschaftliche auf dem Lande petitioniren um ihre baldige und allgemeine Errichtung bei den Regierungen und Landtagen. Es muß also ein dringendes Bedürfniß für solche Schulen in gegenwärtiger Zeit vorhanden sein. Allerdings läßt sich nicht leugnen, daß die heutigen Zeitverhältnisse ihre Errichtung gebieterisch fordern. Zunächst beruht deren Nothwendigkeit darauf, daß die bloße mechanische Fertigkeit und das altherkömmliche Verfahren für den gewerblichen und landwirthschaftlichen Betrieb nicht mehr ausreichen. Der Handwerker muß bei dem Fortschritte auf industriellem

Gebiete auf Vortheile sinnen, um concurriren, und der Landmann muß bei den hohen Arbeitslöhnen darauf bedacht sein, Arbeitskräfte zu ersparen und die Produktion zu steigern, um auskommen zu können. Dazu kommt aber noch, daß die Pflichten, welche der Staatsbürger zu erfüllen, und die Aemter, die das Gemeindeglied zu übernehmen hat, eine gesteigerte Bildung nothwendig machen. Die neue Gesetzgebung nach allen Seiten hin setzt diese voraus. Wenn man der Volksschule selbst bei ihrer Erweiterung bis zu sechs Stufenklassen es nicht zutraut, in ihren Leistungen den Forderungen der Zeit nach den bezeichneten Richtungen hin entsprechen zu können, so beruht diese Voraussetzung, wenn nicht auf einer klaren Erkenntniß, so doch auf einem ganz richtigen Gefühle von der Leistungsfähigkeit dieser Schule. Man wird darum jenes Drängen auf Errichtung von obligatorischen Fortbildungsschulen als ein berechtigtes anerkennen und ihm Folge geben müssen. Nur sind wir der Meinung, daß die Hoffnung, die man auf die Errichtung von allgemeinen Fortbildungsschulen setzt, nach einer Seite hin sich nicht erfüllen werde. Man nimmt nämlich an, daß nur die mangelhafte Bildung in den Handwerkskreisen es ermöglicht habe, daß die socialdemokratischen Agitatoren für ihre ebenso thörichten, als staatsgefährlichen Lehren ein so gut zu beackerndes Feld unter den Arbeitsnehmern gefunden haben und hofft durch eine bessere Bildung das weitere Umsichgreifen des socialdemokratischen Unkrautes zu verhüten. Es ist das der große Irrthum, in welchem unsere Zeit befangen ist und in dem die traurigen Erscheinungen in unserem Volksleben ihren Ursprung haben, daß man nämlich meint, ein vermehrtes Wissen mache die Menschen ohne Weiteres auch besser, während doch jene Ereignisse in neuerer Zeit, über deren Folgen Millionen jetzt noch seufzen, hinlänglich bewiesen haben, daß gerade recht gescheidte Leute zugleich auch recht schlechte Menschen sein können. War denn der größte Verbrecher unserer Zeit, der Amerikaner Thomson, etwa ein Dummkopf? Das grauenhafte Ereigniß in Bremerhafen war ganz dazu geeignet, die von dem Wahne von der Vortrefflichkeit der Menschen benebelten Köpfe zu enttäuschen und zur Besinnung zu bringen. Auch hatte es allerdings für den Augenblick einen allgemeinen Schreck hervorgebracht und auch die stärksten Nerven erschüttert. Selbst die fortgeschrittensten Blätter konnten sich eines Aufschreies und der gleichzeitigen Klagen über die jetzige Erziehungsweise nicht enthalten. Man werde dadurch, las man mit Erstaunen in diesen Blätern, daß man bei der jetzigen Erziehung nur den Sinn für das Materielle wecke und nur auf dasselbe lenke, Banditen und Mordbrenner bilden. Die Erziehung müsse sich ideale Ziele stecken und in der Jugend die Neigung für dieselben wecken und das Streben auf dieselben hinlenken. Freilich ließ man dabei unerwähnt, was man denn unter dem Idealen verstehe. Als jedoch der Pulverdampf verschwunden, der Donner verhallt und das Jammergeschrei der Unglücklichen verstummt war, da lachte wieder der klare, blaue Himmel auf die paradiesische Erde herab und die Menschen waren wieder so unschuldig wie zuvor. Für uns hat jener ungeheuere Vorfall die Wirkung gehabt, daß er unsere Ueberzeugung besiegelt hat, die nämlich, daß, wie der Engel in seiner Empörung wider Gott zum Teufel, so der Mensch trotz allen Wissens zur furchtbaren Bestie wird, wenn er sich von Gott lossagt und in frecher Auflehnung gegen seine heiligen Gebote sich nur von freiem fleischlichen Willen bestimmen läßt. Der Kampf ums Dasein macht ihn dann unter Umständen zum Ungeheuer.

Wir sind deshalb der Ansicht, ein vermehrtes Wissen werde die Handwerkslehrlinge und Gesellen, wenn nicht zu gleicher Zeit auf andere Weise sittliche Grundsätze eingepflanzt und das Gewissen geschärft wird, nur noch anspruchsvoller und für die Agitation von Verführern zugänglicher machen und sie nur noch mehr befähigen, auf deren Pläne einzugehen und für ihre Ausführung mitzuwirken.

Die heranwachsende Jugend vor Verführungen und Verirrungen zu schützen, giebt es nur ein Mittel, nämlich das einer christlichen Erziehung, die in dem Hause beginnt, in der Schule sich fortsetzt und auch bei dem Besuche einer Fortbildungsschule nicht aufhört.

Der Einfluß des Hauses ist, wie bekannt, von der tiefgehendsten Wirkung im guten und bösen Sinne. „Im Schooße der Familie empfängt das Kind Ideen, die seinem Jahrhunderte, seinem Volke und seinem Stande angehören. In dieser Atmosphäre getauft, schwängert sich das Kind damit; es wird, was es sieht, was es hört, Royalist oder Jacobiner, Fanatiker oder Atheist" u. s. w. Hier also ist die Quelle, aus welcher für die Völker Heil und Segen oder Unheil und Verderben fließen. Aus dem Boden des Hauses heraus muß unter dem erziehlichen Einflusse der mütterlichen Liebe und der väterlichen Autorität die sittliche Macht wachsen, welche die geistige Bewegung eines neuerwachten Lebens im deutschen Volke in den rechten Bahnen und von verderblichen Bestrebungen frei erhält.

Die Schule hat durch die christliche Erkenntniß, zu der sie stehen soll, zugleich auf eine christliche Gesinnung und durch eine christliche Zucht auf ein christliches Leben und Verhalten hinzuwirken. Da die Volksschule vielfach in der Erziehung vernachlässigte Schüler erhält, so hat sie die erziehliche Thätigkeit des Hauses zu ergänzen und die Erziehung als ihre Hauptaufgabe zu betrachten. Volksschulen, welche ihre Aufgabe in diesem Sinne auffaßten, sind zu einem großen Segen für die unteren Schichten des Volkes geworden, aus denen nicht selten in Folge des erziehlichen Einflusses der Schule die trefflichsten Männer herangezogen sind.

Zur Beantwortung der Frage, auf welche Weise neben dem Besuche von Fortbildungsschulen eine Einwirkung auf die sittliche und religiöse Hebung erfolgen könne, machen wir Mittheilungen aus einem Aufsatze in dem „Volksblatte für Stadt und Land" über Lehrlings- und Jünglingsvereine. Es heißt da in Bezug auf diese Frage:

„Wir halten die Gründung von Lehrlingsvereinen und Lehrlingsherbergen für ein sehr heilsames Mittel, der Verwilderung der Jugend entgegenzuwirken. Zur Gründung von Lehrlingsherbergen in größeren Fabrikorten ist freilich ein größeres Kapital erforderlich, aber ein Lehrlingsverein kann in jeder Stadt ins Leben gerufen werden. Unter der Oberleitung eines Geistlichen oder Lehrers, oder anderer angesehener Männer, verpflichten sich einige Handwerksmeister, abwechselnd an den Sonntagnachmittagen sich namentlich mit denjenigen Lehrlingen, die in der Familie des Meisters keine Heimath finden können, oder in Fabriken arbeiten, zu beschäftigen. Hier kommt es auf die sittliche und religiöse Hebung hauptsächlich an, während in der Woche in einzelnen Stunden durch einen tüchtigen und gut honorirten Lehrer Fortbildungsunterricht ertheilt wird. Die Zeit vom vierzehnten bis achtzehnten Jahre ist bei den meisten Handwerkern entscheidend für das ganze Leben.

Sie entfremdet unter uns Tausende der Religion und Kirche für immer. Die Charakterbildung wird unterbrochen, das Herz dem Zufalle, ja der Verwilderung preisgegeben. Wie der Frühlingsanbruch die Beschaffenheit des Jahres bedingt, so sollte die Jugendzeit eine Zeit der Vorbereitung eines tüchtigen Lebens werden. Statt dessen ist sie vielfach eine Zeit des Unterganges des guten Grundes, den die Erziehung der Eltern, der Schule und der Kirche mit Mühe gelegt hat. Die Arbeit, mit der die Knaben oft überlastet werden, beschäftigt ihren Geist nicht; der Wettstreit im Ringen nach Thätigkeit kann sich wenig entwickeln. Mechanisch wird am Tage gethan, was zu thun ist; der Abend und der Sonntag werden Erholungen und Genüssen geweiht, die das Herz verwüsten. Es giebt für den Freund des Volkes kaum ein Leid so schwer als dieses, daß die Jugendjahre unseres Handwerkerstandes u. s. w. ihre Weihe verlieren und daß die Zeit der Ideale die Ideale im Herzen vernichtet. Und sollte das Herz evangelischer Männer nicht für diese Noth gewonnen werden? Sollten wir die Hilfe derer vergeblich anrufen, welche wissen, daß kein Volk, keine Kirche, kein Staat diese Beraubung der heranwachsenden Jugend ertragen kann, am allerwenigsten das deutsche Volk, dem es ja eigen ist, zum Höchsten sich zu erheben, oder zum Tiefsten zu sinken?"

Der Schreiber dieses Artikels möchte diese Mahnungen zugleich durch Mittheilungen aus der eignen Erfahrung zu recht eindringlichen und erfolgreichen machen. Er sagt: „Ich habe mit beginnendem Winter durch öffentliche Ankündigung die Lehrlinge zu gemeinsamen Abendunterhaltungen am Sonntage aufgefordert. Gleich am ersten Abend erschienen in dem gratis überlassenen Locale 85 Lehrlinge; die Zahl stieg auf 120—130 und sank dann wieder fast auf die Anfangszahl, um sich in derselben etwas zu consolidiren. Durch einen öffentlichen Vortrag wurde das Interesse der Meister dafür geweckt und die Sache wird dadurch vom Wohlwollen vieler Bürger getragen. Lehrreiche Vorträge aus der vaterländischen Geschichte mit eingelegten Fragen, Liedern und allerlei Mittheilungen bilden von 8—¾9 den 1. Theil; der 2. wird mit Gesang, Bilderbesehen, Lesen, Spielen u. s. w. ausgefüllt. Nach ½10 macht die einfache Vorlesung des Sonntagsevangeliums den Schluß."

Die gegenwärtig überall gemachte Erfahrung, daß außerordentliche Maßregeln erforderlich sind zur Bekämpfung der handgreiflichen Nothstände unseres Volkslebens, vor Allem der Verwilderung der Jugend, der Ueberhandnahme der Socialdemokratie, der Rohheit in allen Gestalten und der Irreligiösität, die keine Autorität, keine Ordnung und Sitte, keine Zucht mehr kennt, rechtfertigt die in dem Aufsatze an die begüterten und gebildeten Glieder der evangelischen Gemeinden, insbesondere aber an die Geistlichen und Lehrer gerichtete dringende Bitte, *sich der Gründung und Förderung evangelisch-socialer Vereine für das sittliche nnd religiöse Wohl der arbeitenden Klassen überhaupt, für Lehrlinge und Handwerksgesellen ganz besonders anzunehmen.*

Geistliche und Lehrer, deren Beruf es ist, über die Seelen zu wachen, giebt es überall; Jünglinge, welche Verführungen ausgesetzt sind, ebenfalls; eine Schulstube zu sonntäglichen Versammlungen ist an jedem Orte; an guten Büchern fehlt es auch nicht; aber auch nicht an einem ermunternden Zurufe von höchster Stelle. Der, welcher die Seelen erlöset hat, erworben, gewonnen von allen Sünden u. s. w.

sagt, hinweisend auf die große Schaar verlassener, den Verführungen ausgesetzter Jünglinge:

„Was ihr gethan habt Einem unter diesen meinen geringsten Brüdern — namentlich an seiner Seele! — das habt ihr mir gethan," und „was ihr nicht gethan habt Einem unter diesen Geringsten, das habt ihr mir auch nicht gethan." H.

Die Sonntagsschule als Kinder-Gottesdienst.

Der Evangelische Oberkirchenrath hat an die Konsistorien eine Verfügung erlassen, welche für die Entwickelung der Sonntagsschulen von Bedeutung ist. Dieselbe lautet:

„Der Herr Minister der geistlichen Angelegenheiten hat in einem Schreiben vom 27. Mai unter Bezeugung seines Interesses an der gedeihlichen Entwickelung der Sonntagsschulen (Kinder-Gottesdienst) sich dahin gegen uns ausgesprochen, er glaube annehmen zu dürfen, daß, wenn neuerdings rheinische Landräthe und Bürgermeister versucht haben, auf diese Sonntagsschulen die beschränkenden Bestimmungen der älteren Schulverordnungen anzuwenden, diese Versuche, die ja überhaupt nur vereinzelt vorgekommen seien, sich kaum wiederholen werden, zumal das königliche Konsistorium die königlichen Regierungen in Düsseldorf und Köln auf den rein kirchlichen Charakter dieser Anstalten mit dem gewünschten Erfolge aufmerksam gemacht habe. Unter diesen Umständen ist der Herr Minister der Ansicht, daß es zur Anerkennung dieses ausschließlich kirchlichen Charakters der Sonntagsschulen einer besonderen Verfügung von seiner Seite nicht bedürfe, es vielmehr völlig ausreichen werde, in etwa hin und wieder eintretenden Fällen den erforderlichen Schutz für die Sonntagsschulen nachzusuchen und zu gewähren".

Die königlichen Konsistorien sind aufgefordert worden, in Zukunft hiernach zu verstehen.

Wir wünschen diesen Schulen zur Belebung des kirchlichen Sinnes eine allgemeine Verbreitung und bemerken zur Anregung des Interesses, daß z. B. in Leipzig über 600 Kinder aus den ärmeren Ständen eine solche Schule jeden Sonntag regelmäßig besuchen. H.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte October 1876.

Einige Mittheilungen aus dem Tagebuche eines Lehrers aus alter Zeit.

Es ist in einem früheren Berichte der „guten alten Zeit“ gedacht worden in der es nicht an Lehrern und den Lehrern nicht an Zufriedenheit fehlte. Dir hier folgenden kurzen Mittheilungen aus dem Tagebuche eines Lehrers aus jener Zeit haben keinen anderen Zweck, als daß sie das Charakteristische jener Zeit nach einer Seite hin erkennen lassen wollen. Darauf allein wurde bei ihrer Auswahl Rücksicht genommen.

A. W. bat um Entschuldigung, daß sie ihre Schularbeiten nicht gemacht habe. Die Mutter sei krank und da habe sie häusliche Geschäfte besorgen müssen. Die Eltern hätten gewünscht, daß sie sich Erlaubniß hole, die Schule heute ganz versäumen zu dürfen. Sie habe aber gebeten, ihr zu gestatten, die Religionsstunde besuchen zu dürfen. Nach Schluß derselben möchte ich ihr doch erlauben, zu ihrer kranken Mutter heimzukehren.

„Selig sind, die da hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit, denn sie sollen satt werden.“ —

Vor dem Beginn des Unterrichts kam E. B. zu mir und bat mich mit bewegter Stimme und Thränen in den Augen, ich möchte doch das, was ich in der letzten Religionsstunde behandelt, heute noch einmal durchnehmen. Sie sei wegen Krankheit nicht in der Schule gewesen und möchte nicht gern im Religionsunterrichte etwas einbüßen.

Solche Erfahrungen sind ein reicher Lohn für die allerdings oft recht saure Arbeit des Lehrers. Ich möchte nicht Lehrer sein, wenn ich nicht Religionslehrer sein dürfte. —

Es sind keine vereinzelten Fälle, daß Schülerinnen aus eigenem Antriebe nach der Schule zu mir kommen und sich der Sünde schuldig bekennen, von welcher in der Religionsstunde gesprochen worden ist. Heute theilte mir ein befreundeter Vater mit, seine Tochter habe gestern Abend erklärt, sie könne sich nicht zu Bette legen, bevor sie nicht ihre Eltern um Verzeihung gebeten und von diesen Vergebung dafür erhalten, daß sie dieselben durch Ungehorsam öfters betrübt habe. Auf die Frage, wie sie aber jetzt dazu komme, habe sie erklärt, in der Religionsstunde sei über das vierte Gebot gesprochen worden, da sei der Entschluß dazu unter aufrichtiger Reue in ihr entstanden; zugleich habe sie sich ernstlich vorgenommen, ihre Eltern alle Zeit in Ehren zu halten, sie nicht mehr durch Ungehorsam zu erzürnen und zu betrüben, sondern sie lieb und werth zu haben.

„Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren!" —

Heute besuchte mich eine frühere Schülerin, die vor zwei Jahren aus der Schule entlassen worden war, und theilte mir unter Thränen mit, ihre Eltern verlangten von ihr, daß sie nun auch solche Orte, wo Tanzvergnügungen veranstaltet würden, wie andere junge Mädchen besuchen solle. Sie habe durchaus keine Neigung zu solchen Vergnügungen, wisse aber auch, daß es an solchen Orten oft in einer Weise zugehe, wie es nicht recht sei, namentlich wenn die Eltern nicht dabei wären. Ich möchte ihr nun rathen, was sie thun solle. Ich gab ihr den Rath, den Eltern vorzustellen, daß man solche Orte doch nur besuche, wenn man Vergnügen daran finde; da das aber bei ihr nicht der Fall sei, so möchten sie von ihrer Forderung doch auch abstehen. Sollte sie sich aber später entschließen, an solchen Vergnügungen Theil zu nehmen, so möge sie das stets nur unter Aufsicht ihrer Eltern thun und darum diese bitten, sie bei solchen Gelegenheiten unter ihren Schutz zu nehmen.

„Ich bin desselben in guter Zuversicht, daß der in euch angefangen hat das gute Werk, der wird es auch vollführen bis an den Tag Christi."

Die Schülerin, welche vor fünf Jahren mich um Rath fragte, wie sie sich dem Verlangen der Eltern gegenüber verhalten solle, von dem sie meinte, es nicht erfüllen zu dürfen, besuchte mich heute wieder. Sie theilte mir mit, daß sie bald nach jener Unterredung mit mir das elterliche Haus verlassen und eine Stelle in einem großen Geschäft angenommen habe. Hier sei sie täglich den größten Versuchungen ausgesetzt, habe ihnen aber bisher widerstanden und werde ihnen mit Gottes Hülfe auch kräftig widerstehen. Wäre das nicht der Fall, so würde sie mich nicht besucht haben oder würde bei ihrem Besuche nicht ohne Schamröthe mir in die Augen sehen können. Daß sie rein vor mir stehe, verdanke sie dem Spruche, den ich ihr und ihren Mitschülerinnen bei ihrer Entlassung aus der Schule an's Herz gelegt und mit auf ihren Lebensweg gegeben habe. Den habe sie sich tief eingeprägt und der habe ihr Kraft gegeben, jeder Versuchung zu widerstehen. Es sei das der Spruch gewesen: „Die Augen des Herrn sehen auf die Gerechten und seine Ohren auf ihr Gebet; das Angesicht aber des Herrn siehet auf die, die Böses thun." Der Gedanke, daß das Vaterauge mit Wohlgefallen auf die Guten herabsieht und das Vaterohr sich zu ihren Gebeten herniederneigt, sie zu hören und zu erhören, daß aber Gott mit dem zürnenden Angesichte des Richters auf die sieht, welche Böses thun — „diese Gedanken haben mich vor dem Bösen bewahrt, und werden mich ferner davor bewahren."

Dort ruft, o möchte Gott es geben!
Vielleicht auch mir ein Sel'ger zu:
„Heil sei Dir, denn Du hast mein Leben,
Die Seele mir gerettet, Du!"
O Gott, wie muß das Glück erfreun,
Der Retter einer Seele sein!

Nachschrift. Von dieser früheren Schülerin, die jetzt eine geachtete Frau in glücklichen Verhältnissen ist, bekomme ich, so oft sie mir begegnet, außer dem freundlichen Gruß einen Blick, in welchem eine Seele voll Dank liegt.

Eine Mutter dankte mir heute dafür, daß ich ihr das Beten gelehrt habe. Erstaunt entgegnete ich, daß ich nicht wüßte, wie das gemeint sei, da ich

nie mit ihr über das Beten gesprochen hätte. „Mit mir nicht," erwiderte sie, „aber mit meiner Tochter, und die hat nicht nachgelassen mit Bitten, bis ich mit ihr des Abends und Morgens bete, was ich jetzt sehr gern thue. Auch hat sie es bei ihrem Vater dahin gebracht, daß täglich bei Tische gebetet wird."

Wie Gott die Vöglein dazu gebraucht, Samenkörner hinein in die Wüste und hinauf auf Felsen zu tragen, damit auch hier eine Pflanze grüne, so gebraucht er die lieben Kinder, den Samen seines Wortes in die Häuser zu tragen, in welchen es noch öde und wüste ist, damit auch hier das Leben sich schmücke mit den Früchten des Geistes, welche sind: „Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmuth, Keuschheit." —

Ob der Unterricht gut ist, hört der Lehrer nicht bloß aus den Antworten der Schüler, sondern fühlt es auch aus ihnen heraus. Das durch den Unterricht des Lehrers entzündete Geistesleben in seiner Frische, welches aus den Seelen der Schüler in ihren Antworten ausströmt, wirkt erfrischend, erregend und belebend auf die Seele des Lehrers zurück. Es entsteht eine günstige Strömung mit Wechselwirkung. Das ist Odem Gottes, der wie im Frühlinge Leben weckt. Diese Wirkung eines guten Unterrichts verspürt der Lehrer besonders in der Religionsstunde. Die Zeugnisse der Kindesseele, getaucht in die Wärme des Kindesherzens, wirken mächtig auf den Lehrer. Durch sie wird sein Glaube fester, seine Liebe inniger und herzlicher und seine Hoffnung zuversichtlicher und gewisser. Da erfährt er, daß sich der Herr aus dem Munde der Unmündigen eine Macht zugerichtet hat. Eine Religionsstunde, in der so recht von Herzen gefragt und so recht aus dem Herzen geantwortet wird, wirkt ergreifender noch als die beste Predigt. Von dem Segen dieser Wirkung trägt der Lehrer kein geringeres Maß davon als seine Schüler. —

Es wird jetzt viel von dem Verhältnisse der Schule zur Kirche geredet. Diejenigen, welche beiden ganz verschiedene Aufgaben zuweisen, machen den Menschen zu einem Doppelwesen. Die Kirche will allerdings vorzüglich das Leben in Gott pflegen; sie will aber auch dabei und dadurch zu einer verständigen und gesegneten Führung des irdischen Lebens befähigen. Zwar ist die Aufgabe der Schule vorwiegend, diejenige Kräftigung und Ausstattung des Geistes zu begründen, deren man für heilsame Gestaltung der socialen Verhältnisse bedarf; sie darf aber dabei den alles regelnden und erhaltenden, alles beherrschenden und durchdringenden Gedanken an Gott nicht ignoriren, muß vielmehr, um jenes zu erreichen, eine recht innige Verbindung und Gemeinschaft mit Gott zu ihrer größten Sorge machen. Die Kirche will den Himmel und seine Seligkeit herabziehen auf die arme Erde, und die Schule möchte die Erde in den Himmel erheben, in ein Paradies verwandeln. Beide wollen dasselbe. Nach oben das Auge! die Hand der Erde! für Gott das Herz! und den Geist für beide! —

H.

Ein bewährtes Hülfsmittel beim Rechenunterricht.

1.

Beim Rechnen handelt es sich wesentlich um zwei Uebungen:

1) Die Schüler sollen die bei den verschiedenen Rechenaufgaben vorkommenden sachlichen Beziehungen kennen und verstehen;

2) sie sollen zu einem sichern und gewandten Operiren mit Zahlen gebracht werden.

Wie überall so empfiehlt es sich auch hier, anfänglich beide Unterrichtszwecke nur soweit miteinander zu verbinden, als eines das andere auch wirklich fördert. Also: handelt es sich darum, die Gewandtheit im Operiren zu üben, so können und sollen ja eingekleidete Aufgaben viel angewandt werden, aber die sachlichen Beziehungen müssen solche sein, die den Kindern hinreichend bekannt sind, die die Einsicht in die Rechenoperation fördern helfen, kurz, die keine neuen Schwierigkeiten bieten. Und umgekehrt, handelt es sich darum, die Kinder in die verschiedenen bürgerlichen Rechnungsarten einzuführen, so geschieht das am zweckmäßigsten durch Aufgaben, wo die Zahlenverhältnisse möglichst einfach sind und keine Hindernisse bereiten. Durch unzeitiges Vermengen beider Uebungen häuft man unnöthiger Weise die Schwierigkeiten und erreicht für keine ein befriedigendes Resultat trotz aller Mühe und Arbeit. So einfach und selbstverständlich eine derartige Ueberlegung auch ist, überflüssig sind solche Bemerkungen nicht. Man sehe nur zu, wie das Rechnen in vielen Fällen betrieben wird, ja, man sehe sich selbst die meisten Rechenbücher hierauf einmal an.

Wie die Schüler in geeigneter Weise in die sachlichen Beziehungen der verschiedenen Rechnungsarten eingeführt und darin geübt werden, haben verschiedene Abhandlungen in den früheren Jahrgängen unseres Schulblattes darzulegen gesucht. Hier sei nebenbei den Lesern die sehr instructive Abhandlung des Herrn Dörpfeld — Jahrgang 1867, Seite 164—175 — in Erinnerung gebracht, die treffliche Winke gibt, wie gerade in einfachster Weise die Schüler in die verschiedenen sachlichen Verhältnisse der Rechenaufgabe eingeführt und — was namentlich beim Rechnen doppelt zu unterstreichen ist — darin **geübt** werden können. Die dort ertheilten Rathschläge sind gewiß jetzt sonderlich willkommen, da die Zahl der Rechenstunden reducirt, von dem Maß aber, das erfüllt werden muß, nichts gemindert worden ist. Jene Arbeit befaßte sich also vorzugsweise mit der Schulung in den sachlichen Verhältnissen; wie die Gewandtheit im Operiren mit Zahlen geübt und gefördert wird, darüber soll im Nachfolgenden Einiges gesagt werden, vorher aber noch eine Bemerkung über das Einüben.

Wie bereits erwähnt, ist beim Rechnen wie bei allen Fertigkeitsfächern der Hauptnachdruck auf das **Ueben** zu legen. Ein wiederholtes Erinnern hieran ist durchaus nicht überflüssig. Vor ungefähr 20 Jahren machte ein Schulrath bei der Wiederholungsprüfung, der ich beiwohnte, die Bemerkung, daß die meisten Klagen, welche wegen Ueberschreitung des Züchtigungsrechtes seitens der Lehrer bei der Regierung einliefen, von Bestrafungen herrührten, die in der Rechenstunde vorgenommen seien. Vor Kurzem nahm ich an der Einführung eines Lehrers in seinen neuen Schulbezirk theil; etliche Schulinteressenten des betreffenden Bezirks, mit denen ich zusammentraf, beklagten sich bitter über ihren vorigen Lehrer: er habe den Kindern Aufgaben gegeben, die sie nicht hätten lösen können. Die

Kinder hätten dann Hülfe bei den Eltern, Nachbarkindern ꝛc. suchen müssen und das nicht selten vergeblich. Und solche Vorkommnisse wären die Regel gewesen. So kann also der Rechenunterricht nicht bloß Schülern und Lehrern, sondern auch den Eltern zur Qual werden. Woher das?

Es ist mir noch sehr erinnerlich, welche Noth mir beim Beginn meiner Unterrichtspraxis gerade der Rechenunterricht bereitete. So oft ich bei meinen Schülern nämlich entdeckte, daß die vorliegende Rechenoperation nicht geleistet werden konnte, glaubte ich, es fehle an der erforderlichen Einsicht, dem Verständniß, ich suchte deshalb die Operation von Neuem zu erklären und deutlich zu machen, kam natürlich aber trotz aller Mühe nicht viel vom Fleck. Und heute noch nach mehrjähriger Praxis kann ich die Mißerfolge bei meiner Arbeit in sehr vielen Fällen demselben Fehler zuschreiben. Bei unserm Unterrichten soll ja die Einführung in das Verständniß die erste Arbeit sein; wichtig ist es aber dann, daß sofort das Ueben des Erkannten eintritt: nur so kommt man zur Meisterschaft. Die Wichtigkeit des Uebens bei allen Fächern, wo die Fertigkeit oben an steht, also Lesen, Rechtschreiben, Erlernen der Sprachen ꝛc. — kann deshalb nicht genug betont werden. Wer das nicht einsehen kann und darum unterläßt, der wird, wenn er doch sein Ziel erreichen will, seine Zuflucht zum Dociren nehmen, trotz aller sauren Arbeit aber wenig Erfolg haben. Was Wunder, wenn er den Kindern das aufzuladen sucht, was er selbst nicht leisten kann, oder verdrossen und mißmuthig wird, und seinen Unwillen die Schüler fühlen läßt! Wie anders, wenn der Lehrer in der Rechenstunde, Lesestunde, in dem französischen Unterricht ꝛc. es versteht, das Erklärte, Durchgenommene nun auch tüchtig einzuüben, bis es die Schüler zu einer spielenden Geläufigkeit darin gebracht haben! Wie unendlich wird dadurch der folgende Schritt erleichtert, und mit welcher andern Freudigkeit arbeiten dann Schüler und Lehrer!

„Der Triumph aber des Lehrers besteht darin, daß die Schüler mit Freudigkeit lernen, d. h., daß sie lernen und zwar mit Freudigkeit.“ (Döberlein.)

Je mehr Einem die Wichtigkeit des Uebens bei allem Unterrichten zum Bewußtsein kommt, je mehr weiß man solche Hülfsmittel zu schätzen, die das Einüben regeln, fördern und erleichtern.

Ein solches Hülfsmittel soll hier näher mitgetheilt werden. Es ist die Ziffertafel von Ed. Dürre, die derselbe 1840 zuerst in den protestantischen Schulen von Lyon anwandte, die seitdem in Schulblättern wiederholt empfohlen und in vielen Schulen bereits mit Erfolg gebraucht wird. Sie läßt sich namentlich zum Einüben der Aufgaben im Zahlenraume von 1—100 verwenden und kann da unersetzliche Dienste leisten.

2.

Die Dürre'sche Ziffertaffel enthält folgende Zahlenreihen.

2	3	4	5	6	7	8	9
2	4	6	8	3	5	7	9
4	6	8	2	5	7	9	3
6	8	2	4	7	9	3	5
8	2	4	6	9	3	5	7
3	5	7	9	2	4	6	8
5	7	9	3	4	6	8	2
7	9	3	5	6	8	2	4
9	3	5	7	8	2	4	6

Diese 9 Zahlenreihen sind auf 9 einzelne Holzleisten geschrieben, die auf einer Holztafel zwischen Fugen beliebig nach rechts oder links ausgeschoben werden können, um so die senkrechten Reihen in mannigfaltiger Weise zu verändern.

Dürre sagt über die erfolgreiche Verwendung seiner Ziffertafel Folgendes:

„Die Brauchbarkeit der Ziffertafel beruht auf dem einfachen Mechanismus des Verschiebens, wodurch die senkrechten Reihen beliebig gebildet und verändert werden können. Die Mannigfaltigkeit eines solchen Verfahrens ist bedeutender, als man vielleicht glauben möchte und reicht für unsern Bedarf vollkommen aus. Der Gebrauch unseres Lehrmittels überhebt den Lehrer des zeitraubenden und lästigens Anschreibens der Aufgaben und giebt den Kindern Gelegenheit, sich im Lesen und Schreiben der Ziffern ordentlich zu üben. —

Welcher Lehrer wüßte nicht, wie schwer die geregelte Kontrole bei den Kleinen und auch bei den Größern während des Unterrichts in vollen Klassen zu führen ist. Bei aller Achtsamkeit und Wachsamkeit des Lehrers wird doch abgesehen*) und derselbe wird in seiner guten Meinung, die Schüler seien fest, oft gar bitter getäuscht. Andere brüten gesenkten Hauptes mitunter minutenlang über der Tafel hin, haben aber nicht im Geringsten über ihre Aufgabe nachgedacht."

Nachdem E. Dürre so auf einige uns Allen nicht unbekannte Erscheinungen hingewiesen und dann auch die Forderung, daß mehrere Abtheilungen oft nebeneinander zweckmäßig beschäftigt oder vielmehr unterrichtet werden müssen, weiter berücksichtigt hat, fährt er fort: „Anders ist es, wenn die Rechenoperationen bis zur völligen Geläufigkeit an der Ziffertafel vorgenommen werden. Dieselbe wird so aufgehängt, daß sie alle Schüler im Gesicht haben, und der Lehrer nimmt einen solchen Standpunkt ein, der ihm keine Bewegung eines Kindes entgehen läßt. So kann er genau controliren und eine eiserne Disciplin herstellen. Der Lehrer spricht dabei sehr wenig, ein Wink reicht dazu hin, wo sonst viele Worte nöthig wären, desto mehr aber sprechen die Kinder, bald einzeln, bald im Chor. —"

Wie aus dem Mitgetheilten hervorgeht, hat Dürre die einzelnen Ziffernreihen auf verschiebbaren Leisten angebracht.

Er benutzte die Ziffertafel selbst noch bei 13-jährigen Schülern. Das Bedürfniß nach einer so mannigfaltigen und verschiedenen Benutzung eines derartigen Apparats ist weniger vorhanden, wenn die Schüler, wie die „Bestimmungen vom 15. Oct. 1872" verlangen, Aufgabensammlungen für das Zifferrechnen in Händen haben. Für das Kopfrechnen genügt es, wenn die Zifferreihen der Dürre'schen Rechentafel auf Pappdeckel, groß, deutlich und gleichmäßig aufgeschrieben werden.

Wie läßt sich nun eine solche Tabelle zur Uebung der Rechenfertigkeit zunächst im Zahlenkreis von 1—100 zweckmäßig gebrauchen?

Es wird vorausgesetzt, daß der Zahlenkreis von 1—10 unter steter Benutzung geeigneter Anschauungsmittel tüchtig und sicher eingeübt ist. Sobald nun die weitern Uebungen in dem Zahlenkreis von 1—20 an dem Rechenapparat vorgenommen, erklärt und angeschaut worden sind, tritt gleich die Benutzung der Ziffertafel in folgender Weise ein.

*) Man lasse nur einmal dieselben Uebungen, die in Reih und Glied von Allen geleistet werden, von isolirt sitzenden Schülern vornehmen.

Solche Prüfungsarbeiten sind namentlich für den Lehrer selbst nach vielen Seiten hin nützlich.

Der Lehrer zeigt auf die 2. Zahlenreihe und fragt: 10 + 2 = ?, weiter 10 + 4 = ?, 10 + 6 rc. Jeder Schüler beantwortet eine einzelne Aufgabe oder löst eine ganze Reihe, je nach Bedürfniß. Ebenso, wie die Zahlenreihen vorwärts, werden sie auch rückwärts zugezählt. So können in kürzester Zeit eine Menge Aufgaben gelöst werden, wobei sämmtliche Schüler an die Reihe kommen, und dem Lehrer Gelegenheit gegeben wird zu sehen, ob voraufgegangene erläuternde Vorübungen genügen und welche Schüler der befestigenden Einübung bedürfen. Der Lehrer selbst braucht dabei nur wenig zu sprechen; ja, je weniger er spricht, desto besser hat er seine Aufgabe gelöst. Selbst das Zeigen der Ziffern ist nur in der ersten Zeit nöthig, später unterbleibt es, schon deshalb, um der Aufmerksamkeit der Kinder mehr zuzumuthen und um sie bestimmter controliren zu können. Ist irgend eine Uebung wiederholt durchgenommen worden, so brauchen später nur die Resultate angegeben werden und in kürzester Zeit sind dann 64 Aufgaben gelöst.

In gleicher Weise wie zu der Zahl 10 werden dann sämmtliche Zahlen der Tabellen zu 11, ferner zu 12, 13 rc. addirt. Wird zu 12 hinzugezählt, so wird 9 — bei 13 werden 8 und 9 von den Kindern übergeschlagen rc. Kommen dagegen die schwierigern Additions-Uebungen im Zahlenkreis von 1—20, wo es sich um das Ergänzen der Zehner handelt, an die Reihe, so können wieder sämmtliche Zahlen addirt werden, also zu 9, zu 8, zu 7 rc. So hat der Lehrer also eine Menge Aufgaben, um die betreffende Uebung tüchtig einexerciren zu können.

Die Subtractionsaufgaben im Zahlenraum von 1—20 werden in gleicher Weise behandelt.

Ueber die nachfolgenden Uebungen zur Einführung in das Zehnersystem heißt es in einem Referat über die Dürre'sche Rechentafel im „Volksschulfreund":

„Nachdem man den Kindern begreiflich gemacht hat, was ein Zehner ist, heißt es: Jede Ziffer auf der Tafel giebt Zehner an, wie viel Einer sind das? — Später läßt man zu jeder Ziffer eine 0 hinzufügen, diese so entstandene Zahl als Einer betrachten und fragt: Wie viel Einer sind das? — Weiter: Jede Ziffer gibt Zehner an, zu jeder wird 1, 2, 3 rc. Zehner hinzugezählt oder 10, 20, 30 rc. — soweit es nämlich angeht — weggenommen. Oder es wird z. B. auf die 2. Reihe gezeigt und gefragt: 100—20, 100—40, 100—60 rc.

Ist im Rechnen mit reinen Zehnerzahlen genügende Fertigkeit vorhanden, dann werden noch Zehner hinzugefügt, je zwei Ziffern verbunden und z. B. die erste Reihe so gelesen:

23 Einer sind 2 Zehner und 3 Einer,
34 „ „ 3 „ „ 4 „
45 „ „ 4 „ „ 5 „ rc.

Auf Vervielfältigung der angedeuteten Aufgaben wird der Lehrer von selbst kommen."

Die für die Aufgaben im Zahlenkreis von 1—20 gegebenen Andeutungen werden für den Lehrer genügen, um die Ziffertafel auch für die weitern Uebungen benützen zu können. Es mögen hier nur noch einzelne Additionsaufgaben namhaft gemacht werden.

1) Zu je 2 aufeinander folgenden Ziffern der Tabelle wird 2, 3, 4 rc. hinzugefügt. Es wird also gelesen (oder bei hinreichender Gewandtheit nur die Resultate angegeben): 23 + 2 = 25; 34 + 2 = 36; 45 + 2 = 47 rc.

2) Man läßt einzelne Reihen oder je nachdem die sämmtlichen Ziffern zu einer bestimmten Zahl, also zu 21, 31, 41, 51 2c. ferner zu 22, 32, 42 2c. addiren.

3) Eine wichtige Uebung, die mit möglichster Sicherheit und Schnelligkeit ausgeführt werden muß, besteht darin, die sämmtlichen Ziffern zunächst der einzelnen, dann mehrerer Reihen hintereinander addiren zu lassen. Die zweite Reihe würde hierbei anfänglich so ausgeführt werden: $2 + 4 = 6$; $6 + 6 = 12$; $12 + 8 = 20$; $20 + 3 = 23$; $23 + 5 = 28$; $28 + 7 = 35$; $35 + 9 = 44$. — Später geben die Kinder nur schnell nach einander die Resultate an, wobei natürlich die Aufmerksamkeit und Klassenthätigkeit sich sehr leicht controlieren läßt, wenn der Lehrer auch recht häufig die Schüler durcheinander aufruft und fortfahren läßt. —

Es wird überflüssig sein, noch weitere Uebungen für Addition, Subtraction 2c. anzugeben, es mögen nur noch etliche Andeutungen über die Benutzung bei der Einübung des Einmaleins hier folgen, wobei die Ziffertafel namentlich treffliche Dienste leisten kann. Ist das Einmaleins beispielsweise mit 2 anschaulich an dem Rechenapparat behandelt worden und soll nun das Angeschaute und Verstandene eingeübt werden, so läßt der Lehrer mit jeder Reihe der Ziffertafel das Einmaleins mit 2 bilden. Bei der zweiten Reihe wird es also heißen: $2 \times 2 = 4$, $4 \times 2 = 8$, $6 \times 2 =$ 2c. — „Jedes Kind löst die Aufgaben mit einer andern Reihe und das geschieht so lange, bis nicht mehr gestolpert wird. So übt man auch die folgenden Sätze mit 3, 4 2c. ein, und es ist eine Lust zu hören, wie sicher die Kinder im Einmaleins sind. Das Herleiern nach der Reihe nützt nichts; es ist unerläßlich, daß auf Kreuz- und Querfragen sogleich die Resultate erfolgen. Um 8×7 zu wissen, soll das Kind nicht erst die ganze Reihe von 1×7 an erst rechnen müssen, sondern blitzschnell soll die Antwort da sein. Bei der Einübung des Einmaleins nach der Ziffertafel wird diese Forderung im vollsten Maße erreicht. Das Einmaleins bis zu dieser Geläufigkeit durch Abfragen einzuüben, erfordert

1) viel Zeit, denn jede von dem Lehrer gestellte Frage nimmt ihre Zeit in Anspruch,

2) viel Lunge. —

Beim Gebrauch der Ziffertafel ist seitens des Lehrers fast kein Wort nöthig, und dabei geht die Arbeit wie im Fluge fort.“ (Volksschulfreund.)

Auf einen wichtigen Dienst, den die Ziffertafel auch leisten kann, soll hier noch besonders hingewiesen werden. Wiederholt kann man die Wahrnehmung machen, daß bei der Durchnahme einer neuen Uebung, namentlich wenn sie längere Zeit in Anspruch nimmt, das früher Gelernte vergessen wird. Stehen beispielsweise die Kinder an den Uebungen im Einmaleins, so geht bei einem nicht kleinen Theil der Schüler die Fertigkeit im Addiren und Subtrahiren verloren, wenn nicht stete Wiederholungsübungen vorgenommen werden. Und dazu darf doch nur wenig Zeit verwendet werden. Ohne viel Zeitverlust lassen sich mit der Ziffertafel die vorigen Uebungen stets wieder vornehmen und die früher erreichte Sicherheit nicht allein beibehalten, sondern noch vermehren. Es handelt sich hierbei nur darum, daß der Lehrer die richtigen Uebungen wählt und vorzugsweise die schwächern Schüler berücksichtigt.

Wie die Rechentafel für die weitergehenden Uebungen im Zahlenraume 1—1000 benutzt werden kann, wird aus den vorhergehenden Andeutungen leicht gefunden werden können. Vorzugsweise möchten wir sie jedoch für die Kopf-

rechenübungen im Zahlenkreis von 1—100 dringend empfehlen. Sicherheit und Gewandtheit in diesem Gebiet bildet die Grundlage alles spätern Rechnens, und alle weitere Mühe ist rein umsonst, so lange nicht hier die vollste Geläufigkeit erreicht ist.

„Nun erfordern aber gerade die ersten Rechenübungen“ so heißt es in einem trefflichen Referat über die Dürre'sche Rechentafel,

1) eine große Portion Geduld und Ausdauer, die nicht eher nachlassen dürfen, als bis die äußerste Geläufigkeit erreicht ist;

2) eine frische, gesunde Lunge, die oft nach stundenlangem Sprechen jetzt erst noch recht ihre Schuldigkeit thun muß, und

3) ein gewisses Lehrgeschick, das diesen im Grunde etwas trockenen Lehrstoff den jungen bald ermüdenden Geistern in anregendem, fesselndem Gewande darzubieten vermag.

Geduld und Ausdauer kann Referent Keinem geben, — sie fehlen ihm oft selbst. Er ertheilt den Rath: Siehe auf das Ziel! Du erreichst nur dann etwas, wenn der Grund gut gelegt ist.“

Der müde werdenden Lunge aber und dem zur Belebung des Unterrichts erforderlichen Lehrgeschick kann und will die Ziffertafel zu Hülfe kommen.

3.

Zum Schluß noch eine kurze Nachbemerkung. Es ist mit der Empfehlung eines Lehrmittels, und sei es noch so trefflich, ein eigen Ding. Referent hatte vor mehreren Jahren Gelegenheit genommen, auf ein anderes Lehrmittel als sonderlich beachtenswerth hinzuweisen: Das Enchiridion zur bibl. Geschichte von dem Herausgeber unseres Schulblattes. Namentlich war auf den Werth des Buches für die verständige und sinnige Auffassung des bibl. Stoffes und sodann auf die Bereicherung der Sprachfertigkeit und des Sprachverständnisses aufmerksam gemacht worden, die durch den richtigen Gebrauch des Buches erzielt würde, so daß eine Klasse, in welcher das Enchiridion in geordneter Weise benutzt wird, sich auch durch ihre sprachliche Gewandtheit kennzeichnen würde.

Woran liegt es nun, daß solch treffliche, bewährte Hülfsmittel nicht in dem Maße verwerthet werden, als man es erwarten sollte? Es geschieht wohl, daß der eine oder andere College, der ihren Nutzen hat rühmen hören, oder denselben mit eigenen Augen in einer Klasse gesehen hat, sich soweit dafür begeistert, daß er auch einen Versuch damit in seiner Klasse anstellt. Aber siehe da, der Benutzung setzen sich viele unerwartete Schwierigkeiten entgegen, die Arbeit geht gar nicht so leicht von Statten, als man das erwartet hatte, und dazu wollen die versprochenen Erfolge sich auch nicht so bald einstellen. Natürlich wird die Schuld an allem Möglichen gesucht, nur nicht an der richtigen Stelle. Und so wird denn das Unterrichtsmittel, das nur für Solche passe, die in einer engen Schnürbrust einhergehen können, nicht aber für solche Individuen, die sich frei bewegen müssen, schnell bei Seite gelegt.

Dasselbe Schicksal wird in nicht wenigen Fällen auch die Ziffertafel treffen können. Auch dieses Lehrmittel ist durchaus untauglich und unbrauchbar für Solche, die eine ernste, redliche Arbeit scheuen. Auch hier fallen Niemanden die reifen Früchte von selbst in den Schoß; überall findet das alte Wort seine Anwendung: Dii nihil sine doloribus et operibus vendunt.

Wer aber Mühe und Arbeit nicht scheuen will, der wird sich des reichen Erfolges seiner Arbeit auch freuen dürfen:

1) die Schüler werden schnell und mit aller Freudigkeit voranschreiten,

2) sie werden an eine straffe und anhaltende Aufmerksamkeit gewöhnt und deshalb überhaupt unterrichtsfähiger werden, und

3) ihre Energie wird gekräftigt werden.

—f—.

Eine Anleitung zum Rechenunterricht.

Bei keinem Unterrichtsgegenstande ist die alte, bewährte Forderung, „daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen werden dürfe, zu deren Uebung sein Verständniß und seine Kraft angeleitet ist, und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet werden dürfe, welches nicht demnächst auch zur Uebung und zur selbstständigen Darstellung kommt," von so einschneidender Wichtigkeit, als bei dem Rechenunterrichte. Wenn es schon ganz allgemein, hinsichtlich jeder Art des geistigen Erwerbes, zugestanden werden muß, daß Kenntnisse und Fertigkeiten nicht gelehrt werden können, sondern erworben werden müssen, so gilt es beim Rechenunterrichte insbesondere als ausgemachte Wahrheit, daß die unausgesetzte, fleißige Uebung, daß die eigene Arbeit der Kinder das Beste dabei thun müsse, und daß die Aufgabe des Unterrichts wesentlich darin zu suchen sei, daß er zu solcher fördernder Arbeit anleite und befähige.

Die zweckmäßige Beschäftigung der Rechenschüler ist aber in Volksschulen, namentlich in einklassigen Schulanstalten, eine sehr schwierige Sache, und setzt Lehrer voraus, die den Unterrichtsstoff völlig sicher beherrschen und in jeder Beziehung wissen, „was sie wollen." Es wird vom Fachkundigen nicht in Abrede gestellt werden, daß völlige Beherrschung des Unterrichtsstoffes und Klarheit über die in Anwendung zu bringende Methode dermalen bei vielen Rechenlehrern noch keineswegs in genügendem Maße zu finden ist. Zwar ist das Feld der Literatur, welches dem Rechenunterrichte in den Volksschulen gewidmet ist, das angebauteste und am fleißigsten bearbeitete von allen Literaturgebieten; aber es fehlt viel daran, daß über die jedem Rechenlehrer sich aufdrängenden Fragen in Bezug auf die Auswahl und Vertheilung des hieher gehörigen Unterrichtsstoffes und seine Behandlung auch nur annähernd Uebereinstimmung herrschte. Namentlich seit durch Einführung der neuen Maß- und Gewichtsordnung und der Markwährung mancherlei tiefeingreifende Veränderungen beim bürgerlichen Verkehrsleben eingetreten sind, haben sich die brennenden Fragen, welche einer Lösung harren, auch hinsichtlich des Rechenunterrichtes in Fülle eingestellt. Weisen wir nur auf einige solcher Fragen hin: Welche Stellung hat die Decimalbruchrechnung fortan beim Rechenunterricht in der Volksschule einzunehmen? An welcher Stelle des Lehrplans soll sie auftreten? In welcher Ausdehnung soll sie in der einklassigen Schule, in welcher Weise in reicher gegliederten Schulanstalten betrieben werden? —

Ueber diese und ähnliche Fragen herrscht unter den Lehrern keineswegs die wünschenswerthe Uebereinstimmung. So gehen zunächst die Ansichten darüber, an welcher Stelle des Lehrganges die Decimalbruchrechnung auftreten müsse, weit auseinander. „Einige stellen sie hinter die gemeine Bruchrechnung, Andere lehnen sie den entsprechenden Kapiteln der Bruchrechnung an, noch Andere behandeln sie vor den gemeinen Brüchen. Damit hängt denn auch die Verschiedenheit in der Art und Weise zusammen, wie man die Schüler über das Rechnen mit Decimalbrüchen belehrt." Darum muß jede aus der Praxis herausgewachsene Anleitung zum Rechenunterrichte, welche Klarheit bei dem Widerstreite der Meinungen bringt und die zu beschreitenden, schnell und sicher zum Ziele führenden Wege beschreibt, willkommen sein. — Auf eine werthvolle Schrift dieser Art hinzuweisen, ist der Zweck dieser Zeilen.

Bei A. Schulz in Cöslin ist jüngst erschienen: „Anleitung zum Rechenunterricht in der Volksschule. Ein methodisches Handbuch mit besonderer Berücksichtigung der einklassigen Schule von A. Büttner, Seminarlehrer in Bütow 1876." — Es ist eine dankenswerthe Leistung, auf die wir hier empfehlend verweisen, — aus der lebendigen Praxis geboren und der praktischen Schule in hohem Grade dienend. Besonders beachtenswerth ist die klare Stellung, welche der Verfasser zu den oben angedeuteten Fragen in Bezug auf die Behandlung der Decimalbruchrechnung einnimmt. Er faßt die leitenden Grundsätze, auf denen sich sein Lehrgang erbaut, in 3 Thesen zusammen, die wir zur Charakterisirung des Buches hier folgen lassen:

„1) Bei der Behandlung der Decimalbrüche ist jeder Anschluß an die gemeine Bruchrechnung zu verwerfen. Decimalbrüche sind niedere Einheiten des dekadischen Zahlensystems; ihr Verständniß resultirt unmittelbar aus ihrer Einreihung in das Zehnersystem.

2) Die Volksschule behandelt die Decimalbrüche in Verbindung mit den mehrfach benannten Zahlen. — Die Schreibung in decimalen Zahlen ist zunächst nichts weiter, als die Darstellung mehrfach benannter Zahlen in der Form mit einer Benennung. Das Rechnen mit Decimalbrüchen bietet eine vollständige Parallele zum Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen.

3) Wie für Einer und Zehner, so ist auch für Zehntel und Hundertstel allseitige Veranschaulichung zu fordern; es muß also ein Apparat hergestellt werden, welcher als eine Art Parallele zur russischen Rechenmaschine das Rechnen mit Zehnteln und Hunderteln veranschaulicht."

So weit die Thesen. Wir bemerken noch, daß ein Apparat, wie ihn These 3 fordert, beim Verfasser der Anleitung unter dem Namen Metertafel erschienen ist.

Der Raum gestattet nicht, auf den reichen Inhalt des Buches hier noch weiter einzugehen. Wir wünschen, daß dasselbe von den Lehrern fleißig genützt werden möge und daß es ihm vergönnt sei, dazu beizutragen, daß dem vielfach noch schwer darniederliegenden Rechenunterrichte in der Volksschule aufgeholfen werde.

Massow. Zeglin.

Wie der Magistrat in Berlin für die Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen sorgt.

Wer die Verhandlungen der Schul-Deputation, des Magistrats und der Stadtverordneten-Versammlung in Berlin auch nur flüchtig verfolgt, wird finden, daß die Metropole der Intelligenz eine große Sorgfalt auf die Pflege ihres Schulwesens verwendet. Nicht allein, daß zur Befriedigung des sich steigernden Bedürfnisses fortwährend neue Schulen jeder Art gegründet und Privatschulen in öffentliche Schulen verwandelt werden, sondern es geht auch die Sorge dahin, daß die Schulen in ihren Leistungen fortschreiten und den Forderungen der Zeit entsprechen. Da aber der Fortschritt der Schule von dem Fortschritte der Lehrer in ihrer wissenschaftlichen und pädagogischen Bildung abhängt, so wird dieser Gelegenheit dazu geboten und zwar unter Darbringung nicht unbedeutender Opfer von Seiten der Stadt. So hat der Magistrat beantragt, die Zinsen eines der Stadtgemeinde zugefallenen bedeutenden Kapitals theilweise, und zwar jährlich 2100 Mark zur Begründung und Unterhaltung einer pädagogischen Bibliothek und Lehrmittelsammlung für die Gemeindeschulen, sowie zur wissenschaftlichen und technischen Förderung der Lehrer und Lehrerinnen zu verwenden.

Wir würden das Beispiel Berlins andern Städten zur Nachahmung nachdrücklichst empfehlen, wenn wir die Bürgschaft übernehmen könnten, daß solche Bibliotheken und Sammlungen von den Lehrern auch benutzt werden würden. Diese Bürgschaft können wir aber leider nicht übernehmen. Es hat mancher Rector sich viele Mühe kosten lassen, eine Bibliothek zur Benutzung für die Lehrer seiner Schule zusammen zu bringen. Er würde nach den gemachten Erfahrungen sich der Mühe schwerlich zum zweiten Male unterziehen. Die Bücher mit ihren einladenden Titeln stehen vollzählig in Reih und Glied Parade und warten vergeblich auf die begehrlichen Hände, welche sich nach ihnen ausstrecken und die sie in's praktische Leben einführen sollen. In einer ziemlich bedeutenden Provinzialstadt bot vor einiger Zeit ein Schulmann wegen Veränderung in seiner Stellung die neuern Lehrbücher und pädagogischen Schriften im Werthe von 30—35 Thlr. für 15 Mark — schreibe 15 Mark! — einzeln oder zusammen aus. Von den c. 70 Lehrern fand sich auch nicht ein einziger ein, der auch nur die Bücher angesehen hätte. Hätte einer es gethan, so würde der Besitzer nach seiner Versicherung ihn gezwungen haben, einige der besten Bücher als Geschenk anzunehmen, Einem von Lehrern an höheren und niederen Schulen gebildeten allgemeinen Lehrerverein zu wissenschaftlicher Fortbildung ist kaum die Hälfte der Lehrer des Ortes beigetreten, die an den Vereinstagen sich in so geringer Zahl einfinden, daß schon öfter die Vorträge und Verhandlungen ausgesetzt werden mußten. Es giebt Lehrerkreise, in welchen nicht einmal pädagogische Zeitschriften gelesen werden, solche ausgenommen, die dem Lehrer Jahr aus und Jahr ein vorheulen, daß er das unglücklichste Geschöpf auf Gottes Erdboden ist, und ihm Tag für Tag vorzählen, was Andere haben und er nicht hat, um die armen Geplagten nicht zur Ruhe kommen zu lassen. Die angeführten Thatsachen stehen in offenbarem Widerspruche mit den Forderungen und Ansprüchen, welche die Lehrer in neuerer Zeit allgemein und mit Recht erheben. Mögen sie bedenken, daß sie nicht durch Klagen, sondern durch Tüchtigkeit erreichen werden, was sie verlangen. An jene gewöhnt sich das Ohr, wie an das Klappern einer Mühle. Diese dagegen findet Anerkennung und

Lohn. Reihen sich die Lehrer durch eine tüchtige wissenschaftliche und pädagogische Bildung in die Reihen derer ein, denen man ein besseres Gehalt selbstverständlich nicht versagt, so werden auch sie es sicher bekommen. Bei einem solchen Streben würde ohnehin ein gut Theil der Unzufriedenheit verschwinden, welche gegenwärtig die geistliche und sittliche Kraft der Lehrer zu zerfressen und aufzuzehren droht.

Wenn doch ein zweiter Pestalozzi käme, der eine neue Begeisterung für das Ideale in der Lehrerwelt allgemein zu wecken vermöchte! Es würde das wesentlich zur Rettung unsers täglich mehr und mehr in den gröbsten Materialismus versinkenden Volkes beitragen. H.

Aus Hessen-Darmstadt. Ueber die Einrichtung der obligatorischen Fortbildungsschulen in unserm Lande hat dies Blatt schon früher Mittheilungen gebracht. Jetzt sind sie da, und viele wünschen sie wieder los zu sein. An vielen Orten ist der Erfolg dieser Schule ein höchst zweifelhafter. Nicht als ob sich in Hessen-Darmstadt besondere Mißstände zeigten, aber doch so, daß sich die allgemeinen Mißstände dieser Schule auch bei uns gezeigt haben und noch zeigen. Die aus der Schule entlassenen und neu in die Fortbildungsschule mit polizeilichen Machtmitteln zurückgeführten Söhne unseres Volkes, meist Lehrlinge von 14—16 Jahren, in den sog. Flegeljahren, kommen da zu einer Gesellschaft zusammen, in welcher die vielen bösen Jungen auch die wenigen guten verführen, sich gegenseitig in Widerspenstigkeit und Unfug bestärken und den Lehrern, wie man so sagt, die Hölle auf Erden bereiten. Denn Pietät und Dankbarkeit stehen nicht in dem Lexicon eines obligatorischen Fortbildungsschülers. Das schlechte Betragen erzeugt in der Schule Unaufmerksamkeit und macht damit den Nutzen des Unterrichts illusorisch, und auch sonst dient das häufige Zusammenkommen der Lehrlinge mit dazu, um die Haushaltungen der Lehrherren auszutragen, die Lehrlinge immer widerspenstiger zu machen, und außer der Schule treiben es die Herrn Flegel oft so arg, daß sie noch von der Polizei Lectionen in später Nachtstunde erhalten. Namentlich in den größeren Städten, in Worms, Mainz und Darmstadt treten diese traurigen Erscheinungen zu Tage, und selbst von größeren Rohheiten wird berichtet. So wurde der katholische Pfarrer zu Gensingen mit einem Steine, durchs Fenster geworfen, an der Brust getroffen. Und so wird der Klagen kein Ende; hunderte von Lehrern aber, welche ihren Unterricht mit Seufzen geben, klagen auch, aber — leise. (Christl. Schulbote.)

Literarischer Wegweiser.

Grundriß der Kirchengeschichte für evang. höhere Schulen. Von Dr. phil. Albert Wippermann, Pfarrer zu Mohorn bei Tharandt. Dritte verbesserte Auflage. Preis 80 Pf. Verlag von Aug. Schröter in Plauen 1874.

Als Grundlage alles kirchengeschichtlichen Unterrichts steht die bl. Geschichte. Wie die Letztere gewissermaßen mit der Gründung und dem ersten Wachsthum der Gemeinde Gottes auf Erden abschließt — natürlich mit geheimnißvoller Andeutung aller Kämpfe in den spätern Jahrhunderten; — so soll die Kirchengeschichte auf diesem gegebenen Boden in weiterer Ausführung der Heils-Gedanken Gottes einsetzen. Dazu bietet diese Schrift eine treffliche Handleitung. Namentlich legt die jüngste (dritte) Auflage Zeugniß davon ab, welches Verständniß der Verfasser von den mächtigen Bewegungen der Gegenwart hat, immer ausgehend und dieselben beleuchtend von dem unentweglichen Centrum des ewigen Heilsgrundes. —

Nach einer Einleitung über den Begriff und Inhalt der Kirche und Kirchengeschichte, behandelt der Verfasser seinen Grundriß in 5 Zeiträumen oder Abschnitten. Der erste Abschnitt umfaßt in kurzen aber kernigen Andeutungen die 12 Apostel in ihrer Wirksamkeit bis zum Gericht Gottes über Jerusalem. Im 2. Zeitraum verfolgen wir den Kampf und Sieg des Glaubens bis zum ersten christlichen Kaiser Constantin. Das 3. Stück berichtet über den Fortgang und die Hindernisse in der Ausbreitung der Gemeinde bis zum Jahre 800. Das 4. Stück characterisirt das Papstthum und was es hervorgebracht bis zur Reformation, während das letzte Kapitel uns durch die Reformation hindurchführt bis zur Gegenwart.

Wie das ganze Buch mit hingebender Wärme geschrieben ist, so zeichnet es sich auch ebenso aus durch Anschaulichkeit und Lebendigkeit der Darstellung. Wir wünschen deshalb demselben von ganzem Herzen, daß es in manchen höhern ev. Schulen ein lang ersehnter und freudig begrüßter Freund sein möge. Bl.

Katechismus zur Vorbereitung auf die Confirmation in der ev. Kirche. Mit bibl. Beweisstellen und Liederversen von Fr. Wilh. Winkel, Dr. theol. Oberpfarrer und Superintendent in Berleburg. Marburg 1874. N. G. Elwert'sche Verlags-Buchhandlung.

Die große in Christo Jesu geoffenbarte Liebe Gottes bildet den Grundton dieses ganzen Büchleins. Wenngleich die fortlaufenden Fragen und Antworten an die Heilsthaten Gottes sich anlehnen, wenngleich die Auswahl der biblischen Beweisstellen und Liederverse nach unserm Bedünken als eine durchaus gelungene bezeichnet werden darf; so verstehen wir doch immer nicht, warum der werthe Verfasser nicht seinen Beweisboden in der Heilsgeschichte selber gefunden hat. Denn so lange in der Praxis nicht die Heilsgeschichte das Fundament der Heilslehre ist, und an der Hand der bibl. Thatsachen nicht das Wesen und das Herz Gottes — die Liebe — den Christenmenschen vor die Augen gemalet wird, so lange wird der hergebrachte Katechismusunterricht ein mehr oder weniger unfruchtbarer sein müssen. Bl.

Die Heilsordnung in vier Betrachtungen von Herm. Werner, Past. in Langenberg. Zweite Auflage. Elberfeld 1873. Verlag der Buchhandlung der Evang. Gesellschaft.

Die 4 Betrachtungen haben zum Gegenstande: die Berufung, die Buße, den Glauben, die Heiligung. Diese 4 Grundpfeiler des Christenlebens sind in erwecklicher und gemeinfaßlicher Sprache dargelegt. Wer zu einem Ein- und Ueberblick über die Gedanken Gottes mit der gottentfremdeten Menschheit, kurz und deutlich, gelangen möchte, der greife nur zu diesem Büchlein. Es wird ihm zum Wachsthum in der Erkenntniß Gottes und seiner selbst ein guter Wegweiser sein. Uebrigens haben wir von der Behandlung des 4. Stücks den Eindruck, als habe der Verfasser, grade mit Rücksicht auf die Gegenwart, nicht genug das Ziel der Wege Gottes, sowohl mit dem einzelnen Menschen, als mit der ganzen gläubigen Gemeinde, im Auge gehalten. Bl.

Lern- und Gedenkbuch für evang. Schulen. Fünfte vermehrte und verbesserte Auflage. Neu-Ruppin 1875. Verlag von Rud. Petrenz.

Dieses kleine Büchelchen von 55 Seiten umfaßt nicht weniger als 12 Gebiete der Schularbeit in sehr zusammengedrängter Form. Obgleich diese fünfte Auflage die Stoffe noch vermehrt und verbessert hat, so kann man sich bei sorgfältigem Besehen doch dem Urtheil nicht wohl verschließen, daß es, grade weil es für fast alle Disciplinen berechnet ist, keinem einzigen Lehrfach ordentlich genügt. Die 6 ersten Stücke umfassen den religiösen Stoff der Schule, wenn auch nur vielfach andeutungsweise. Dazwischen die Unterscheidungslehren der römisch-katholischen und der evang. Kirche. Das 7. und 8. Stück, die Naturgeschichte und deutsche Sprache, sind auf knapp 7 Seiten behandelt. Die brandenburgisch-preußische Geschichte und die Geographie umfassen kaum 16 Seiten. Den Schluß von stark 4 Seiten bilden eine Tabelle zum Rechnen und ein Stück Geschichtskalender. Das ganze Büchelchen hat ja den Zweck, Lehrern und Schülern ein Stoffheftchen von den Pensen zu bieten, die eigentlich möglichst präsent sein sollen. Aber als solches ist es doch jedenfalls zu knapp bemessen. So hat es denn weniger den Charakter eines geeigneten Hülfsbüchleins als den eines Schulknechts, der für eine gewisse Kategorie von Lehrern gewisse Dienste leisten soll.

Biblisches Wörterbuch zur Glaubens- und Sittenlehre nach dem Lehrbegriff der evang. Kirche, zugleich als Hülfsmittel zum praktischen Bibelgebrauch, bearbeitet von E. R. J. Strauß, Pastor in Mühlwitz, Ephorie Bernstadt. 1. Lieferung. Hamburg 1874. Agentur des Rauhen Hauses.

Das ganze Werk, von dem uns das erste Heft vorliegt, erscheint in 12—14 Lieferungen und wird Ende 1876 vollendet sein. Obgleich dieses Werk namentlich für Geistliche und Lehrer bestimmt ist, so verfolgt es gleichwohl den Zweck, die Bibel für möglichst weite Kreise aufzuschließen, um die in ihr gegebenen Schätze, insbesondere aber die weniger beachteten und unbenutzten, fruchtbringend zu machen. Den Theologen und Lehrern will es für alle Zweige der Glaubens- und Sittenlehre die gewünschten Belege, einerseits nach ihrem Inhalt gruppenweise zusammengestellt, andrerseits nach der Reihenfolge der bibl. Bücher geordnet, an die Hand geben, so daß es ihnen bei jeder Art erbaulicher oder unterrichtlicher Thätigkeit, bei Predigten, Reden, Katechesen, Religionsunterricht, ein treuer Rathgeber und eine reiche Fundgrube ist. Außerdem verfolgt dieses Wörterbuch Zwecke noch umfassenderer Art. Für alle Fälle des praktischen Lebens, bei denen jede Conkordanz, jedes Spruchregister sonst im Stiche läßt und lassen muß, weil beide sich streng an den Wortlaut der Schrift halten, während das vorliegende Werk sich mit dem Sinne einer Stelle begnügt, bietet es Weisungen, soweit sie über-

haupt in der Bibel aufzufinden sind. — Deshalb kann und will auch die vorliegende Arbeit nicht blos dem Fachmann, sondern recht erst jedem Laien, der überhaupt noch ein Interesse an Gottes heiligem Wort hat, Dienste und Handreichung leisten, welche ihm die Bibel selbst an und für sich nicht zu leisten vermag, da sie eben kein systematisch-rubricirtes Werk ist.

Der bibl. Wortlaut ist durchweg streng festgehalten. Ebenso ist die Bekanntschaft mit den hauptsächlichsten Historien alten und neuen Testaments für den Gebrauch dieses Wörterbuchs eine gewiß sehr berechtigte Voraussetzung. So möge denn das Werk hingehen und allen Denen, welche es in Gebrauch nehmen, reichen Segen bringen. Es ist wohl der Mühe werth, dasselbe näher anzusehen. Gereuen wird es gewiß Niemanden. Doch wird der werthe Verfasser auch darin mit dem weisen Sirach übereinstimmen, wenn derselbe auch mit Bezug auf solche Geistesarbeiten sagt: „Ein Mensch, wenn er gleich sein Bestes gethan hat, so ist es noch kaum angefangen; und wenn er meinte, er habe es vollendet, so fehlet es noch weit.“ Sirach 18, 6. Bl.

Karl Friedrich Hartmann's Leichenpredigten. Neue Sammlung. Herausgegeben von Carl Chr. Eberh. Ehmann, Pfarrer in Unterjesingen. Heilbronn 1874. Albert Scheurlen's Verlag.

Der Herausgeber dieser Leichenpredigten, Ehmann, — auch Herausgeber des Lebens und Wirkens Oetingers und vieler anderer bedeutender Gottesmänner — bietet schon fast eine Bürgschaft für den werthen Inhalt dieser Betrachtungen am offenen Grabe. Und in der That, alle vorliegenden Predigten sind in ihrer Art so originell und durch und durch schriftgemäß, daß der aufmerksame Leser dieselben nicht ohne Erbauung aus der Hand legen wird.

Ueber einzelne Texte liegen sogar zwei bis drei Entwürfe vor, die beobachten lassen, was ja insbesondere für den Homileten von großem Interesse ist, wie der Verfasser dem gleichen Text von verschiedenen Seiten beigekommen und gerecht geworden ist. Diese Predigten eines längst entschlafenen gottseligen Predigers, der von sich sagen konnte, er habe von dem Herrn das Zeugniß überkommen, daß er unter seine Knechte gehöre, können Fingerzeige geben, wie man an Gräbern reden soll! — Bl.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang November 1876.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

„Schablonenhafte Methodenreiterei in den Volksschullehrer-Seminaren."

Ein Protest gegen Professor Dr. Jürgen Bona Meyer in Bonn.

Von Dr. Wilhelm Rein, Seminardirektor in Eisenach.

Nicht gerade zu den brennenden Fragen, aber doch zu den immerdar offenen Wunden, die einer gründlichen Heilung noch harren, gehört die Untersuchung über die pädagogische Bildung für das höhere Schulamt. Hinsichtlich des niederen Schulamts ist die Nothwendigkeit einer tüchtigen pädagogischen Vorbildung längst erkannt worden. Aber ganz eigenthümlich hat das sog. höhere bisher von einer pädagogischen Vorbildung wenig oder gar nichts wissen wollen. Vielleicht, daß hierher die Schulmeister von Gottes Gnaden gehören, welche eine pädagogisch-praktische Vorbereitung für Zeitverschwendung halten, vielleicht auch, daß die Zöglinge der höheren Schulen einer pädagogischen Führung nicht im mindesten bedürfen.

Solch' glückliche Zustände scheinen nun allerdings in diesen Kreisen nicht zu herrschen. Denn indem aus diesen Kreisen selbst heraus wenn auch nur einzelne Stimmen gehört werden, welche auf eine Vorbildung in Theorie und Praxis für das höhere Schulamt dringen, so muß doch ein zwingendes Bedürfniß unter allen Umständen vorhanden sein.

Nur so kann man sich das Zusammentreten einer pädagogischen Conferenz am 28. Mai d. J. zu Bonn erklären. Universitätsprofessoren, Schulräthe, Schuldirektoren der Rheinprovinz hatten es sich zur Aufgabe gestellt, die pädagogische Bildung der Lehrer für das höhere Schulamt einer eingehenden Besprechung zu unterziehen, indem wohl ein nach vielen Richtungen hin reiches Material vorläge zur Beurtheilung der Frage, aber keine durchgreifende Einigkeit im Ergreifen der Maßregeln zur Abhülfe.

Diese durchgreifende Einigkeit ist nicht erzielt worden. Von manchen Seiten wurde sogar die Nothwendigkeit einer Abhülfe geleugnet. Mit solchem Standpunkt ist nicht zu rechten. Aber selbst da, wo die Nothwendigkeit zugestanden wurde, war das Resultat ein durchaus negatives.

Nicht unschwer lassen sich in dieser rheinischen Gelehrten-Conferenz zwei Hauptströmungen erkennen. Gemeinsam ist beiden die Verurtheilung des Probejahres als einer Institution, die in ihrer jetzigen Gestalt so bald wie mög-

lich zu den Todten geworfen werden müßte. In den weiteren Zielpunkten gehen die beiden Strömungen aber durchaus auseinander.

Die eine Strömung — und zwar hat diese eine Art von Sieg davon getragen — will die praktische Ausbildung der Candidaten für das höhere Schulamt ganz von der Universität verbannen, ausgehend von dem Grundsatz, daß die wissenschaftliche Lernarbeit des Trienniums durch praktische Lernübung nicht beeinträchtigt werden dürfte. Die Gegenströmung tritt für ein viertes Jahr praktischer Vorbereitung ein, ausgehend von der Ueberzeugung, daß ein Candidat für das höhere Schulamt ebenso gut methodisch vorbereitet werden müsse, wie dies bei den Volksschullehrern zu ihrem Vortheil längst der Fall sei. Er müsse vertraut gemacht werden mit den äußeren Erfordernissen einer guten Schulhaltung, müsse unterrichtet werden über die Wahl zweckmäßiger Lehrbücher, und müsse eingeführt werden in das philosophisch-ethische Verständniß der Pädagogik. Nur darin ging diese Gegenströmung auseinander, ob die praktische Vorbereitung an besonderen mit einer Uebungsschule verbundenen Seminaren oder an bestimmten Schulen gewonnen werden solle. In keinem Falle genüge die bisherige wissenschaftliche Vorbildung mit ihrem nur theoretischen Prüfungsabschluß dem praktischen Lehrbedürfniß. Eine Anordnung sei unbedingt nothwendig. Nun aber erkläre sich die Universität außer Stande die Besserung zu übernehmen, die Schule erkläre dasselbe. Wo solle nun die Besserung gesucht werden?

Bei diesem negativen Resultat können und dürfen wir nicht stehen bleiben. Uns ist es ein heiliges Bedürfniß, das gesammte geistige Wachsthum unseres Volkes mit fördern zu helfen. Wenn nun dieses Wachsthum gehemmt wird durch eine offene Wunde, deren Vorhandensein nur von denen geleugnet werden kann, die den Blick in eitler Selbstzufriedenheit verschließen, können wir uns dabei beruhigen, daß wir das Vorhandensein derselben constatiren? Gewiß nicht; zumal ein Weg gezeigt ist, auf welchem eine sichere und gründliche Heilung erlangt werden kann. Dieser Weg wurde in der Conferenz von Herrn Professor Stoy-Jena angegeben. In der „allgemeinen Schulzeitung" (Nr. 26, 1876) folgte sodann eine eingehende Beschreibung dieses Weges, eine bestimmte Feststellung. Die Ueberzeugung, daß die pädagogische Vorbereitung der Candidaten für das höhere Schulamt am besten durch pädagogische Universitätsseminare, welche mit einer Uebungsschule verbunden sind, erreicht werden können, wird von Herrn Professor Stoy in einer Reihe von Thesen begründet. Dieselben geben folgenden Gedankengang: Die pädagogische Bildung der Kandidaten für das höhere Schulamt ist mangelhaft; mangelhaft im Unterricht, mangelhaft in der persönlichen Behandlung der Schüler in Disciplin und Erziehung. Die Mängel im Unterricht treffen die in die Hand der Einzelnen gelegte Methode und Technik. Sie sind sammt und sonders Verstöße gegen die geistige Natur der bestimmten Altersstufe der Klasse überhaupt, oder gegen die der einzelnen Schülerindividualität insbesondere. Diese Verstöße haben ihre Quelle theils in der Beschaffenheit der unverarbeitet gebliebenen Gedankenstoffe aus den akademischen Vorlesungen, theils in einem Mangel an Verständniß und Einsicht in die Zwecke und Mittel des Unterrichts und der Schülernatur, theils in der Regellosigkeit einer nicht durch pädagogische Selbstbeobachtung und Beurtheilung durchdrungenen und regierten Lehrpraxis. Den künftigen Lehrern an höheren Schulen gilt es nun Gelegenheit zu bieten 1) zu einer gründlicheren Verwerthung und Verarbeitung der akademischen Vorlesungen, 2) zur Gewinnung pädagogischer Einsicht, 3) zur An-

eignung einer von Selbstbeobachtung und Beurtheilung durchdrungenen Praxis. Die akademischen Fachseminare geben nur Gelegenheit zu einer eingehenden wissenschaftlichen, keineswegs zu einer schulmäßigen Verarbeitung der akademischen Vorlesungen. Zu Erzeugung pädagogischer Einsicht, die nur durch Einführung in ein geordnetes Ganzes wohl begründeter Sätze gewonnen wird, nicht aber durch Mittheilung einzelner Verordnungen &c., sind erforderlich 1) Vorlesungen über das Gebiet der Pädagogik, 2) Verarbeitung der Vorträge in Abhandlungen und Diskussionen, 3) Ergänzung und Erläuterung der pädagogischen Lehren, durch Lehrversuche. Die beiden ersten Punkte sind unbedingt Aufgabe der Universität. In Bezug auf den dritten steht zunächst fest, daß eine Verweisung der Lehrversuche in die Fachseminare ein für allemal abzuweisen ist. Zur Gewinnung einer von der pädagogischen Einsicht durchdrungenen Praxis ist vielmehr erforderlich: 1) Ertheilung eines zusammenhängenden Unterrichts in mehreren Lehrfächern, 2) genau auf didaktische Anweisung gegründete Vorarbeit, 3) Verarbeitung der eigenen und fremden Praxis in eingehender wissenschaftlicher Beurtheilung. Die praktischen Uebungen sollen in der Regel erst nach dem Schluß der akademischen Studien eintreten und zwar in besonderen Uebungsschulen, die im pädagogischen Geiste geleitet nicht sowohl der Zurichtung der Candidaten für besondere Lehrfächer dienen soll, sondern zur Erzeugung einer allgemeinen pädagogischen Bildung. Die günstigste Bedingung dazu bietet die Uebungsschule dann, wenn dieselbe 1) von einer bestimmten Schulkategorie nicht einzelne Classen, sondern ein alle Stufen umschließendes Ganzes darstellt, 2) in ihrem Lehrplan die allem erziehenden Unterrichte gemeinsamen Elemente in einfachster Gestalt darbietet, 3) durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zur totalen Umgestaltung der eignen Denk- und Redeweise energisch nöthigt und doch 4) durch die Einfachheit in Gedankenbau und Gemüthszuständen dieser Schüler den Erfolg des Lehrers wie der persönlichen Behandlung erleichtert. Die genannten 4 Bedingungen für eine normale Uebungsschule finden sich im vollkommensten Maaße vereinigt in der Elementarschule, für welche vom praktischen Gesichtspunkte aus noch besonders geltend gemacht werden kann, daß ihre Herstellung mit geringen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Es übernimmt also die umfangreiche und tiefe Sorge für eine theoretische und praktische Bildung der künftigen Lehrer an höheren Schulanstalten das pädagogische Gesammtseminar unter Leitung des Direktors, des Professors der Pädagogik.

So der Professor der Pädagogik in Jena. Der Professor der Pädagogik in Bonn weist eine so umfangreiche und praktische Ausbildung unsrer künftigen Lehrer von sich ab. Die Universität hat nach seiner ersten These nur die theoretisch-wissenschaftliche Vorbildung zur Aufgabe, obwohl die zweite These neben der Rücksicht auf die Einführung in die wissenschaftliche Forschung eine „thunlichste" Rücksichtnahme auch auf die pädagogischen Bedürfnisse des spätern Lehrberufes empfiehlt. Wünschenswerth sei außerdem, sagt die dritte These, daß auf der Universität das Studium der Theorie und Geschichte der Pädagogik durch Vorträge und mit denselben in Verbindung stehende Seminare gepflegt werde, die weitere Gründung besonderer pädagogischer Seminare mit praktischen Uebungsschulen während der Studienzeit sei aber keinesfalls empfehlenswerth. Die Gründung solcher Anstalten und die Forderung eines Besuchs derselben nach beendeter Studienzeit werde nur unter besonders günstigen Umständen nützlich wirken und sei daher als Regel eben so wenig zu empfehlen. Das ist der In-

halt der vierten These. Diese vierte These sei ihm besonders wichtig, erklärt der Bonner Professor der Pädagogik. Er halte Gründung besonderer Seminare für höhere Schulen für unbedingt allgemein nicht empfehlenswerth, ohne damit zu verkennen, daß einzelne Gutes geleistet hätten. Solche Seminare würden immer die Gefahr in sich schließen, zu einer „schablonenhaften Methodenreiterei" zu verleiten. Sei dies schon bei den Volksschullehrerseminaren der Fall, so werde die Gefahr bei Seminaren für höhere Schulen noch viel größer sein. Die Methodenreiterei werde hier bei höherem Wissensstand gewiß noch viel systematischer getrieben werden und viel verderblicher wirken, weil man, je höher das Wissensgebiet sei, um so mehr Freiheit brauche.

Sollen die Thesen des Herrn Prof. Stoy bekämpft werden, so müssen offenbar ganz andere Gründe ins Feld geführt werden, als die eben gehörten. Furcht vor „schablonenhafter Methodenreiterei" wird nur den zurückschrecken können, der, den Begriff der Freiheit mißverstehend, die Ungebundenheit als den idealen Zustand eines Lehrers preist.

Wie aber Herr Professor Meyer zu dem Vorwurf gelangt, in den Volksschullehrerseminaren werde in schablonenhafter Weise Methode geritten, das ist mir zunächst nicht klar. Fällt er sein absprechendes Urtheil auf Grund jahrelanger vielfacher Beobachtung oder nur auf oberflächliches Hörensagen hin?

Fast möchte ich das Letztere annehmen. Denn das, was von vielen maßgebenden Seiten und auch auf der Bonner Maiconferenz mehrmals betont worden ist, daß die methodische Schulung der Volksschullehrer den Erfolg in ihrem späteren Schulleben bedinge, gilt für Herrn Professor Meyer als eine methodische Reiterei. Doch ich kann mir das Bild wohl gefallen lassen, wenn ich daran denke, wie fest zumeist die angehenden Volksschullehrer im Sattel sitzen, wie sie alle Hindernisse mit Leichtigkeit überwinden und immer festen Fuß behalten gegenüber den sog. Probecandidaten, deren methodische Reiterei oft einen so kläglichen Anblick gewährt, daß man nicht weiß, ob mehr die Gäule oder der Reiter einem leid thut. Denn daß er in den ersten acht Tagen die Bügel und die Zügel verliert, ist nichts seltenes, und daß er sie sein ganzes Leben nicht wieder bekommt, nichts selteneres. Ein vorausgegangenes tüchtiges Schulereiten wäre ihnen also das segensreichste gewesen, was man ihnen hätte bieten können, da sie ja im Leben als Meister des Reitens gebraucht werden sollen. Und wenn auch dieses Schulreiten etwas schablonenhaft vor sich gegangen wäre. Thut gar nichts. Besser ein strammes Reiten, wenn es auch ein wenig nach Schablone aussehen sollte, als ein klägliches Herumwerfen im Sattel von einer Seite zur andern und ein mühsames jahrelanges Behaupten in demselben, wobei der Gaul den größten Unsinn treibt und so ziemlich macht, was er will. Doch genug des Bildes. Was heißt denn das eigentlich, schablonenhafte Methodenreiterei? Herr Professor Meyer weiß ohne Zweifel, daß auf dem Gebiet der Methodik seit Pestalozzi eine große Reihe tüchtiger Pädagogen thätig gewesen ist. Dank dieser Thätigkeit ist in einigen Fächern Mustergiltiges geschaffen, sind feste Normen aufgestellt worden, an welchen man nicht rütteln kann, ohne die psychologisch-methodischen Bearbeitungen des ganzen vorangegangenen Zeitalters zu verleugnen oder umzustoßen. Auf dieser grundlegenden Thätigkeit fußt unsere ganze Arbeit im Seminar, welche durch dieselbe eine wesentliche Erleichterung erfährt. Wenn z. B. für den ersten Schreib-Leseunterricht durch langjährige Beobachtung, durch eingehendes Nachdenken und vielfaches Prüfen in der Praxis bestimmte muster-

giltige Gesetze gewonnen sind; warum sollte der Seminarist, der angehende Lehrer sich nicht nach denselben richten? Warum sollte er alle Fehler der Vorgänger wiederholen? Von Schablonenhaftigkeit wird aber überall da nicht die Rede sein können, wo es darauf ankommt, daß der Zögling nicht nachahmt, sondern geistig zu erfassen und zu durchdringen sucht, was ihm von Methodik überliefert wird, damit er nicht als ein Werkzeug der überlieferten Methode erscheine, sondern über ihr stehe. Wenn er sich also die durch andauernde, mühsame Arbeit gewonnenen Resultate in Bezug auf den geographischen, religiösen, geschichtlichen, mathematischen 2c. Unterricht zu eigen macht und in der Methodik dieser Fächer selbstthätig eine gewisse Sicherheit erlangt, ehe er in den schwierigen Beruf eines Volksschullehrers übergeht, wo bleibt dann die schablonenhafte Methodenreiterei? Wenn er nicht blindlings nachschreibt, sondern wenn der Zweifel in ihm geweckt, wenn er aus dem Zweifel fort zu bestimmten feststehenden Resultaten geführt wird? Sicherheit in der methodischen Behandlung, nicht schablonenhafte Methodenreiterei ist die Folge solcher Thätigkeit.

Und deshalb fürchtet Herr Professor Meyer für die Candidaten des höheren Schulamtes? Er fürchtet, daß dieselben beim Eintritt in ihr Lehramt — denn das Lehramt und nichts Anderes ist ihre Aufgabe — in schablonenhafte Methodenreiterei versinken, wenn sie in eine durch pädagogische Selbstbeobachtung und Beurtheilung durchdrungene und regierte Lehrpraxis an der Hand einer gesunden auf Psychologie sich aufbauenden Methodik und Technik eingeführt worden sind? Möchte doch diese Furcht bei Herrn Professor Meyer und bei den Candidaten des höheren Schulamtes in das Gegentheil umschlagen im Interesse unserer höheren Schulen und der vielen Schüler, die in Ermangelung jedweder schablonenhaften Methodenreiterei gar oft zu Tode gehetzt werden.

Im Interesse unserer Elementar- und Bürgerschulen aber protestire ich gegen die Unkenntniß sowohl wie gegen den Leichtsinn, mit welchem die angestrengte Arbeit sämmtlicher Schullehrerseminare des deutschen Reiches, der Schweiz und Oestreichs in wegwerfender Weise verurtheilt wird, protestire ich gegen die Degradation des Volksschullehrerstandes wie der Pädagogik überhaupt zu Gunsten eines einseitigen, der Arbeit in den Schulen feindselig gegenüberstehenden Gelehrtenthums.

Dieses gibt sich allerdings den Anschein, als ob die pädagogische Seite nicht vernachlässigt werden dürfe und empfiehlt der Universität thunlichste Rücksichtnahme der pädagogischen Bedürfnisse für den späteren Lehrerberuf. Wie wenig ernst aber diese Empfehlung gemeint sein kann, sieht man doch aus dem grundlegenden Satz, daß die Universität nur die theoretisch wissenschaftliche Vorbildung zur Aufgabe habe.

Indem man also auf der Universität den Philologen dasjenige versagt, was dem Mediciner, dem Juristen, dem Theologen in ausreichendem Maße zu Theil wird, versündigt man sich nicht nur gegen den Candidaten des Schulamtes, sondern an unseren höheren Schulen überhaupt, also an dem Gedeihen, an dem Wachsthum unserer Nation.

Alles das wollen die Anträge der Gegenströmung vermeiden. Sie sind darauf gerichtet, die pädagogische Ausbildung nach der theoretischen wie praktischen Richtung hin als ebenbürtig der rein theoretisch wissenschaftlichen zur Seite zu

stellen, ausgehend von dem Grundsatz, das unsere Schulen nicht Gelehrte, wohl aber Lehrer brauchen.

Ob die Frage der Vorbildung für das höhere Schulamt freilich im Sinne Stoys gelöst werden wird, ist mindestens zweifelhaft. Denn ehe die Ueberzeugung durchdringt, daß die beste und geeignetste Vorbereitung für das höhere Schulamt die Thätigkeit in einer Elementarschule sei, das wird trotz der einleuchtenden Gründe Stoys Dank der vollständigen Unkenntniß, die bei den Meisten, namentlich bei den Gelehrten in Bezug auf die Wirksamkeit des elementaren Unterrichts auf die ganze spätere Lehrthätigkeit herrscht, Dank der Furcht, die vor dem Zwange eines streng gegliederten wissenschaftlich construirten Gedankengebäudes zurückschreckt, noch eine gute Zeit kosten. Bis dahin wird in unseren Volks- und Bürgerschulen noch mannhaft weiter schablonenhaft Methode geritten, in den höheren Schulen aber noch mannhaft der wurmstichige Karren in götterhafter Freiheit und in Verachtung jeder pädagogisch-methodischen Ueberlegung weiter geschoben werden.

Mittheilungen aus meinem Manuscripte: „Die Erde, der beste Globus“.

(Von Rektor Heidbreede in Borgholzhausen.)

(Fortsetzung.)

Zu jeder Reise gehören einige Vorbereitungen; ehe wir abreisen, müssen wir uns hier in Borgholzhausen auf dem 51. Breitengrade noch einigermaßen am Himmel orientiren. Wir werden auf unserer Nordreise beobachten, daß die Tageslänge in dem Maße zunimmt, in dem wir auf unserm Meridiane 26 an der Wölbung höher hinauf kommen; dies auf dem Wege nach den Polen gleichmäßige Wachsen der Tageslänge ist ein fernerer Beweis der Kugelgestaltung der Erde und hat darin seinen Grund, daß man einen immer größeren Theil der Sonnenbahn übersehen kann, je weiter man, dem Pole entgegen, an der Wölbung der Erde aufsteigt, und wir müssen daher die 3 wichtigen Linien anschauen, über welche die Sonnenbahn geht, wenn am 21. Dezember, März, Juni und September die 4 Jahreszeiten beginnen. Auf dem Globus kann jeder Schüler diese Linien zeigen, aber wer hat dieselben schon am Himmel angeschaut?

Wir wissen, daß die Sonne am 21. Dezember, wenn an unserm kürzesten Tage unser Winter beginnt, ihren Lauf in der Mitte zwischen dem 23. und 24. Grade südlicher Breite, also bei $23^1/_2$, über den südlichen Wendekreis des Himmels nimmt; wer hindert uns, an diesem Tage diesen Kreis, soweit derselbe über unserer Tagseite sichtbar ist, an den spiegelblankblauen Himmel malen zu lassen? Die Sache ist ja höchst einfach. Am 20. Dezember schicken wir einen Maler mit einem großen Topfe voll schwarzer Farbe und mit einer

breiten Pinselquaste nach dem Südostpunkte unsers Horizonts und befehlen ihm: „Wenn morgen früh Punkt 8 Uhr die Sonne aufgeht, so fliegst du in einem Luftballon hinter ihr her, malst ihre Bahn mit einem breiten Striche an den spiegelblanken blauen Himmel und kehrst um 4 Uhr Nachmittags aus dem Südwestpunkte unsers Horizonts zu uns zurück." Sehen Sie, meine Freunde, unser Maler hat seine Sache gut gemacht; dort steht die Sonnenbahn unsers kürzesten Tages deutlich am Himmel, das linke Ende in dem Südostpunkte unsers Horizonts; ihr höchster Punkt, der Mittagspunkt der Sonne, liegt bei $23^1/_2$ in unserm Meridiane, $14^1/_2$ Grad über dem Südpunkte unsers Horizonts bei 38 und $75^1/_2$ Grad unter unserm Zenith bei 52. Sie sehen deutlich, wir übersehen am 21. Dezember nur den dritten Theil der Sonnenbahn oder des südlichen Wendekreises, daher kann unser kürzester Tag auch nur 8 Stunden lang sein.

Drei Monate später, am 20. März, schicken wir unsern Maler an den Ostpunkt unsers Horizonts und befehlen ihm: „Morgen früh um 6 Uhr fliegst du hinter der Sonne her, malst den Aequator des Himmels an das Firmament und kehrst Abends 6 Uhr aus unserm Westpunkte wieder heim." Sehen Sie, da steht dieser wichtige Halbkreis der Sonnenbahn, welcher am 21. März und September Tag und Nacht gleich macht; sein linkes Ende steht in unserm Ostpunkte, sein rechtes in unserm Westpunkte, und sein höchster Punkt, der Mittagspunkt der Sonne, liegt in unserm Meridiane, 38 Grade über unserm Südpunkte und 52 Grade unter unserm Zenith.

Am 20. Juni muß es sich unser geplagter Maler gefallen lassen, sich nach unserm Nordostpunkte zu verfügen, und er mag sich deßhalb wohl frühzeitig schlafen legen, denn es steht ihm am folgenden Tage eine saure Arbeit bevor: Punkt 4 Uhr Morgens muß er in seinem Luftballon hinter der Sonne herfliegen, um mit seiner Pinselquaste ihre Bahn an das Firmament zu malen, und erst um 8 Uhr Abends erreicht er unsern Nordwestpunkt und kann, wenn er noch Lust zu einer so weiten Fußreise hat, zu uns zurückkehren. Der Zweidrittel-Kreisbogen der von ihm gemalten Sonnenbahn auf dem nördlichen Wendekreise steht mit dem linken Ende in unserm Nordostpunkte, mit dem rechten in unserm Nordwestpunkte, und sein höchster Punkt, der Mittagspunkt der Sonne an unserm längsten Tage von 16 Stunden, steht $61^1/_2$ Grad über unserm Südpunkte und nur noch $28^1/_2$ Grad unter unserm Zenith.

Sehen Sie, meine Freunde, da stehen sie pechschwarz auf der spiegelblankblauen Hohlhalbkugel des Himmels die 3 wichtigen Zonenlinien, der Drittelkreis des südlichen Wendekreises mit dem Mittagspunkte bei $23^1/_2$ südlicher Breite, der Halbkreis des Aequators und der Zweidrittelkreis des nördlichen Wendekreises mit dem Mittagspunkte bei $23^1/_2$ nördlicher Breite.

Je höher wir auf dem Kreisbogen unsers Meridians dem Nordpole entgegen steigen, desto tiefer versinkt die südliche Halbkugel unter unserm Horizonte, aber desto weiter können wir den Himmel unserer nördlichen Halbkugel überblicken; daher werden Sie bei unserm Aufsteigen nach Norden wahrnehmen, daß von dem südlichen Wendekreise uns immer weniger sichtbar bleibt, während wir von dem Aequator und dem nördlichen Wende-

kreise einen immer größeren Theil übersehen können, bis uns dieselben auf dem Nordpole mit ihren vollständigen Kreisen umgeben.

Jetzt endlich sind wir reisefertig und wir können unsere erste Weltfahrt beginnen. Wir müssen heute noch den Nordpol erreichen; diese Strecke von 38 × 15 oder 570 Meilen ist für unsere Phantasie nicht zu lang, wir haben ja erst 8 Uhr Morgens und den längsten Sommertag vor uns, denn wir schreiben heute den 21. Juni.

Von Borgholzhausen reisen wir über die nördlichste Kette des Teutoburger Waldes, erreichen nach einer starken Halbenstunde an dem Nordabhange der Kette die Grenze der Drostei Osnabrück, überschreiten bei Melle die Elze, die mit der Osnabrücker Haase dieselbe Quelle hat, kommen im Westrande des Kreises Lübbecke, östlich von Hunteburg und südwestlich von Lemförde, über Dielingen, bald darauf durch den Dümmer-See, durch den Westrand von Hannover in das Großherzogthum Oldenburg, hier östlich an Damme, Vechta, Oldenburg und Varel vorüber, den Ostrand des Jahdebusens hinauf und erreichen nach etwa 25 Meilen die Nordsee. Wir haben hier die Mündung der Weser östlich dicht zur Seite, und die Mündung der Ems liegt, durch den Jahdebusen, Jewer und Aurich von uns getrennt, etwa 12 Meilen westlich.

Wir steuern jetzt kecklich in die Nordsee hinein und haben 5 Meilen weit die Westküste der Drostei Stade 2 Meilen östlich zur Seite; in der Nähe des 54. Grades erreichen wir die Höhe von Cuxhafen und der Mündung der Elbe, und die Küste von Holstein-Schleswig tritt um weitere 2 Meilen nach Osten zurück. Südwestlich von Föhr erreichen wir Amrom, bei 55 kommen wir über Sylt, bald darauf passiren wir die nördlichste der Schleswigschen Inseln, Romoe, und wenn wir bei 55½ an der Jütischen Insel Fanoe dicht vorübergefahren sind, so reisen wir bis 57 durch den Westrand vor Jütland. Jetzt, bei 57, fahren wir durch das Skager Rack bis 58, landen bei Christiansand, reisen unverzagt über den Rücken der Kjölen, und wenn wir uns eine kurze Strecke weit in den Atlantischen Ozean hinein gewagt haben, so erreichen wir, 2 Meridiane westlich vor Drontheim, bei 63, also 11 Grade oder 165 Meilen nördlich von Borgholzhausen, die kleine Küsteninsel Hiterön.

Hiterön liegt schon bedeutend höher auf der Wölbung der Erdkugel als Borgholzhausen, und die Insulaner übersehen von der Sonnenbahn des nördlichen Wendekreises einen so großen Theil, daß sie heute 19 Stunden lang Tag haben, und der Polarstern ist von ihrem Zenith nur noch 27 Grade entfernt.

Indem wir jetzt von Hiterön weiter nordwärts fahren, entfernen wir uns immer weiter von dem an schmalen Fjorden und felsigen Küsteneilanden reichen Gestaden von Norwegen, welches sich von Drontheim dem fast 200 Meilen entfernten Nordcap bei 71 und 43 nordöstlich entgegengestreckt, und wenn wir 3½ × 15 oder 52½ Meile weit gefahren sind, so liegt uns Norwegen schon 4 Meridiane oder 25 Meilen östlich, und wir haben, etwa 145 Meilen östlich von den Nordspitzen der Insel Island, bei 66½ den nördlichen Polarkreis erreicht.

Es ist freilich noch heller Tag, und wir hatten uns vorgenommen, erst auf dem Nordpole Station zu machen; aber es ist besser, wir machen schon

auf diesem wichtigen Kreise Halt, um die Sonne zu beobachten und den Polarstern, wenn dies Letztere möglich wäre, aber der Himmel wird nicht dunkel genug werden, um diesen Stern, nur noch $23\frac{1}{2}$ Grad unter unserm Zenith, funkeln sehen zu können, denn die Sonne wird uns heute gar nicht untergehen. Wie ist das möglich? werden Sie fragen. Die Erscheinung erklärt sich ganz einfach. Wir sind jetzt von Borgholzhausen auf unserm Meridiane 26 grade $14\frac{1}{2}$ Grad nach Norden vorgedrungen, der Südpunkt unsers Horizonts am Himmel ist uns daher $14\frac{1}{2}$ Grad nachgerückt, liegt also nicht mehr bei 38 südlicher Breite, sondern $14\frac{1}{2}$ Grad dem Aequator näher, in dem Punkte, wo der Grad $23\frac{1}{2}$ oder der südliche Wendekreis unsern Meridian schneidet; der Nordpunkt unsers Horizonts aber ist $14\frac{1}{2}$ Grad weiter gerückt und liegt nicht mehr bei 38 nördlicher Breite, sondern bei $23\frac{1}{2}$, grade in dem Punkte, wo der nördliche Wendekreis des Himmels die Fortsetzung unsers Meridians 26, nämlich den Meridian 206, schneidet; der ganze nördliche Wendekreis liegt also heute innerhalb unsers Horizonts, so daß wir die ganze Sonnenbahn übersehen können. Der Mittagspunkt des nördlichen Wendekreises liegt bei $23\frac{1}{2}$ nördlicher Breite, also 47 Grade über unserm jetzigen Horizonte, und sein Mitternachts- oder Nordpunkt liegt in dem Nordpunkte unsers Horizonts, ebenfalls bei $23\frac{1}{2}$ nördlicher Breite, aber auf der andern Seite des Himmels.

Sehen Sie, meine Freunde, es ist kurz vor Mitternacht, und die Sonne scheint untergehen zu wollen, aber jetzt, Punkt 12 Uhr, liegt der rothe glühende Sonnenball lichtsprühend grade auf dem Nordpunkte unsers Horizonts und läßt sein blitzendes Strahlenmeer wagerecht über die aufleuchtenden Eis- und Schneefelder wogen, daß selbst der stumpfe Eisbär von seiner Scholle herab die seine öde Polarwelt verklärende Pracht mit behaglichem Brummen anstaunt, und Sie haben jetzt das vielgepriesene Schauspiel der Mitternachtsonne. Jetzt löst sich der Sonnenball von unserm Nordpunkte ab, um in flachaufsteigendem Bogen der Polarwelt einen neuen Tag zu bringen, dem keine Nacht und kein Morgenroth voranging.

Wir wollen übrigens die Bewohner des nördlichen Polarkreises um ihren längsten Tag von 24 Stunden nicht beneiden; Tag und Nacht sind auf allen Punkten der Erde ganz gleich vertheilt, denn die Jahressumme der Tage wie der Nächte beträgt auf allen Punkten der Erde 6 Monate; was die höheren nördlichen Breiten in unserm Frühlinge und Sommer an Tageslänge vor uns voraus haben, das büßen sie in unserm Herbste und Winter, wenn der scheinbare Sonnenlauf über den südlichen Himmel geht, vollkommen wieder ein. Hier auf dem Polarkreise liegt der Südpunkt unsers Himmelshorizonts in dem Punkte, wo der südliche Wendekreis in seinem höchsten Punkte unsern Meridian schneidet, und dieser ganze Kreis liegt also, bis auf diesen höchsten Punkt, den Mittagspunkt der Sonne also, unter unserm Horizonte. Was folgt hieraus? Wenn wir am 21. Dezember, wenn die Sonne über den südlichen Wendekreis geht, da ständen, wo wir jetzt stehen, so würden wir 24 Stunden lang Nacht haben, bis auf den Augenblick, in welchem die Sonne Punkt 12 Uhr Mittags in unserm Südpunkte auf- und sogleich wieder unterginge.

Sagen Sie jetzt dem nördlichen Polarkreise Lebewohl, bis Sie ihn auf der andern Seite der Erdkugel wieder begrüßen; Sie müssen aber auch zugleich der

Nacht Lebewohl sagen, denn wir haben von jetzt an die Sonne fortwährend über unserm Horizonte. Unser schmuckes Dampfboot schießt wieder pfeilschnell dahin; aber kaum sind wir wieder 15 Meilen weiter an der Wölbung der Erde hinauf gekommen, so müssen wir schon wieder, 24 Meilen westlich von der Südspitze der Lofoden, auf dem Breitengrade $67\frac{1}{2}$ auf einen Augenblick Halt machen, denn dieser Grad ist für die Zunahme der Tageslänge eine wichtige Station: der längste Tag dauert hier schon einen ganzen Monat.

Aber jetzt müssen wir dem Nordpole zueilen. Sehen Sie, wie sich links und rechts das Treibeis dräuend aufstaut, und wie die im Sonnenstrahle aufblitzenden mächtigen Eisberge auf den Sturmwogen des zornigen Polarmeeres schwer hin und herschwanken! Diesen Oeden bleibt sogar der muthige Eisbär fern, und nur der riesige Wal treibt, wie eine schnaubende Locomotive durch die aufschäumenden Wogen fahrend, seine silbernen Geyser hier und dort in die klare, eisige Winterluft empor. Fürchten Sie nichts! Unser Boot ist in der sichern Leitung der Phantasie, der solche Fährlichkeiten nur ein Spiel sind. Jetzt steigen Sie aus; es scheint, auch der Nordpol hat seinen Continent. Haben wir festes Land unter unsern Füßen, oder lagen nur bergedicke Eisfelder auf dem zornigen Meere? Wer weiß es? Halt! Hier ist der Nordpol! Hier haben wir den wichtigen Punkt erreicht; wir stehen senkrecht auf der Erdachse und über dem Südpole des Himmels und den Polarstern haben wir senkrecht über uns in unserm Zenith, aber wir können ihn nicht funkeln sehen, denn die Sonne duldet keinen Nebenbuhler.

Wie es auf dem Nordpole aussieht.

Da wir die ersten kühnen Polfahrer sind, denen es gelungen ist, bis zu diesem wichtigen Punkte der Erde vorzudringen, so können wir es uns nicht versagen, unser Hiersein für die Bewunderung der künftigen Geschlechter durch ein passendes Denkmal zu verewigen; wir rammen daher senkrecht in die uns entgegenstarrende Erdachse einen mächtigen Mast, und wenn dieser halbjährige Tag aufhört und die Nacht wieder den Pol mit ihren Sternen umleuchtet, so wird der Polarstern senkrecht über unserer Mastspitze funkeln.

Sehen Sie sich genau die Stelle an, wo wir unsern Mast eingerammt haben. Sie sehen, der Mast geht durch den Knotenpunkt von 360, von unserer Phantasie soeben hingezauberten graden Linien, die wie die Striche einer Windrose im Kompaß, nach allen Richtungen hin über die scheinbar flache Ebene der glatten Eisfläche bis an unsern Horizont laufen, dessen Kreis Sie, da nach keiner Seite Berge oder Wälder unsere Aussicht hindern, vollständig übersehen können. Diese 360 Linien sind die Meridiane unserer Erdkugel, und wenn sie jetzt über sich blicken, so sehen Sie im Geiste, wie senkrecht über unserer Mastspitze, also unter dem Polarstern, ein zweiter Knotenpunkt liegt, von dem die 360 Himmelsmeridiane ausgehen und, je einen Erdmeridian deckend, bis an unsern Horizont laufen. Was für ein Kreis aber ist dieser Horizont? Dieser Kreis ist die Grenze der beiden Himmelshalbkugeln, der Aequator des Himmels, und alle 360 Erdenmeridiane laufen von unserm Maste aus als Viertelkreisbogen unserm Aequator entgegen und erreichen ihn in 1350 Meilen.

Wo sind aber unsere 4 Himmelsgegenden geblieben? Wo ist Nor-

den? Das sagt Ihnen der Polarstern; Norden liegt senkrecht über unserer Mastspitze, aber Osten und Westen ist verschwunden, denn Sie mögen vom Pole aus eine Richtung einschlagen, welche Sie wollen, jeder Weg führt Sie dem Aequator entgegen, also nach Süden.

Ich sehe Ihnen die Ungeduld an, meine Freunde, die so unwirthliche Oede möglichst bald zu verlassen; aber sollte hier nichts Merkwürdiges mehr zu beobachten sein? Sehen Sie sich die Sonne an; beobachten Sie, wie dieselbe fortwährend in gleicher Höhe ihre Kreisbahn verfolgt. Kennen Sie diesen Kreis der Sonnenbahn? Er ist Ihnen ganz genau bekannt, aber in Borgholzhausen übersehen Sie von demselben nur zwei Drittel; es ist der nördliche Wendekreis des Himmels, überall $23^1/_2$ Grad über unserm Horizonte, und während der Südpol der Erde in seiner halbjährigen Nacht heute Mitternacht hat, hat der Nordpol in seinem halbjährigen Tage seinen Mittag, denn höher hinauf nimmt die Sonne an dem nördlichen Himmel ihren Lauf nicht. Wann beginnt aber für den Südpol die lange Nacht und für den Nordpol der lange Tag? Wir können hierüber gar nicht zweifelhaft sein: am 21. März, wenn die Sonne ihren Lauf über die Grenzlinie der beiden Himmelshalbkugeln, über den Aequator, nimmt. Meine Phantasie hat diesen Vorgang schon oft angeschaut, und ich will den Versuch wagen, Ihnen denselben zu schildern.

Wir stehen am 20. März, Morgens 11 Uhr Borgholzhauser Zeit, am dem Fuße unsers Polarmastes; ein klarer Sternenhimmel wölbt sich über uns, und senkrecht über der Spitze unsers Mastes funkelt der Polarstern, welcher 6 Monate lang ununterbrochen dem Nordpole geleuchtet hat. Diese lange Nacht nahet jetzt ihrem Ende, denn die von der Mittagslinie des Südpols, dem südlichen Wendekreise, zurückkehrende Sonne hat ihre flachen Kreiswindungen allmählich dem Aequator genähert. Indem wir, Punkt 12 Uhr, unsern Himmelsmeridian 26 hinab nach unserm Horizonte, dem Aequator, blicken, sehen wir ein mattes Licht aufdämmern. Die Helle zieht sich, je mehr und mehr an Lichtstärke zunehmend, wie Sonnenlauf rechts unsern Horizont entlang; ein Morgenroth quillt purpurn auf, und wenn dasselbe am 21. März Punkt 12 Uhr Mittags bis an unsern Meridian 26 zurückgekehrt ist, so blitzt ein funkelnder Stern in unserm Horizonte auf, der oberste leuchtende Diamant in der Strahlenkrone der nahenden Himmelskönigin. Der Stern nimmt denselben Lauf rechts um unsern Horizont, immer strahlenreicher über den Horizont wachsend; um 6 Uhr Abends leuchtet, nachdem ein Viertel der Kreisbahn zurückgelegt ist, auf dem Meridiane 296 schon eine Viertelsonne, um Mitternacht leuchtet schon die halbe Sonne auf dem Meridiane 206, und Mittags am 22. März liegt auf unserm Meridiane 26 der vollständige Sonnenball auf unserm Horizonte.

Von jetzt an steigt die Sonnenbahn in flachen Windungen immer höher am Himmel auf, so daß der blaue Himmelsstreifen zwischen der Sonnenbahn und dem Horizonte immer breiter wird, bis die Sonne auf dem nördlichen Wendekreise des Himmels dem Nordpole seinen Mittag und dem Südpole seine Mitternacht bringt.

Jetzt aber sinkt die Sonne in flachen Kreiswindungen wieder rückwärts, bis sie am 21. September um 12 Uhr Mittags dem Nordpole auf 6 Monate untergeht, während sie dem Südpole das Morgenroth des jungen Tages bringt.

Zweite Abtheilung der ersten Weltreise, auf dem Meridiane 206, vom Nordpole bis zum Südpole.

Wir müssen jetzt aufbrechen, meine Freunde, um unsere große Südreise anzutreten; aber wie wollen wir in diesem Gewirre von Meridianen den rechten finden, auf dem wir weiter reisen müssen? Ganz einfach; sehen Sie, hier haben wir unsern Meridian 26, auf dem wir an den Pol gereist sind; wenn wir von ihm rechts herum 180 Meridiane weiter zählen, sehen wir, daß der Meridian 206, welcher mit unserm Meridian 26 einen Kreis bildet, die Richtung unserer Weiterreise ganz bestimmt angibt. Unsere Südreise ist zwar sehr lang, denn sie führt uns auf dem Meridian 206 über einen Halbkreis von 180 Graden oder 2700 Meilen, da sie aber bis auf eine ganz kurze Strecke eine Seereise ist, die nur wenige Stationen bietet, so werden wir dieselbe bald zurücklegen. Da wir vom Pole jetzt wieder abwärts reisen, so müssen Sie oft rückwärts blicken, um zu beachten, wie der Polarstern hinter uns nach und nach wieder hinabsinkt.

Unsere Reise führt uns zunächst durch das nördliche Eismeer; bei 67 erreichen wir die Nordküste der äußersten Ostspitze von Ostsibirien, bei 66½, nur 2 Meridiane oder 12 Meilen westlich vom Ostcap an der Behringsstraße, den nördlichen Polarkreis und etwa bei 65 an der Südküste von Ostsibirien das Meer von Kamtschatka. In der Nähe unseres Breitengrades 52 fahren wir zwischen den Aleuten hindurch in den Großen Ozean, erreichen nach 28½ Grad oder 427½ Meilen etwa 165 Meilen westlich von den Sandwich-Inseln, bei 23½ den nördlichen Wendekreis, und wenn wir in der größten Breite des Großen Ozeans nach 352½ Meile den Aequator erreichen, so funkelt der Polarstern als ein untergehender Stern in dem Nordpunkte unsers Horizonts.

Wir reisen jetzt auf der südlichen Halbkugel weiter, kommen auf dem 39. Grade etwa 10 Meridiane oder 115 Meilen östlich an der Ostspitze von Neu-Seeland vorüber, befinden uns bei 52 senkrecht unter Borgholzhausen, erreichen 217½ Meile weiter den südlichen Polarkreis, und wenn wir jetzt nach 23½ Grad oder 352½ Meile den Südpol erreichen, so bezeichnen wir auch diesen wichtigen Punkt der Erdkugel durch einen dicken, senkrechten Mast. Wir haben hier ganz genau denselben Horizont, den wir auf dem Nordpole hatten, nämlich den Aequator, aber der Polarstern funkelt senkrecht unter uns in der tiefsten Tiefe des Himmels in unserm Nadir.

Dritte Abtheilung der Reise, vom Südpole auf dem Meridiane 26 nach Borgholzhausen zurück.

Da die Entfernung vom Südpole bis zum Aequator 90 × 15 oder 1350 Meilen und von hier bis Borgholzhausen 52 × 15 oder 780 Meilen beträgt, so hat unsere ganze nördliche Heimreise auf dem Meridiane 26 eine Länge von 2130 Meilen.

Vom Südpole aus gelangen wir aus dem südlichen Eismeere am südlichen Polarkreise bei 66½ in den Atlantischen Ozean. Wenn wir den 34. Breitengrad erreicht haben, so liegt uns das Cap der Guten

Hoffnung 10 Meridiane oder 120 Meilen östlich zur Seite, und da die Westküste von Afrika nordwestlich aufsteigt, so müssen wir auf unserer Weiterreise diesem Erdtheile immer näher kommen; wenn wir bei 23½ den südlichen Wendekreis und die heiße Zone erreichen, so sind wir von der Küste nur noch 8 Meridiane entfernt, und wenn wir am Cap Lopez vorübergeschifft sind und den Aequator erreicht haben, so finden wir uns nur noch 2 Meridiane oder 30 Meilen westlich von der Südspitze von Ober-Guinea, der Stadt Georgetown oder Noango gegenüber. Da grade die Sterne scheinen, so begrüßen wir wieder einen alten Bekannten: in dem Nordpunkte unsers Horizonts funkelt wieder als ein aufgehender Stern der Polarstern, und wir haben die Erdachse wieder wagrecht unter den Füßen.

Wir reisen jetzt, der Westküste von Ober-Guinea fast parallel, weiter nach Norden, passiren bei 3 die kleine Insel Fernando Po, und wenn wir bei 4, 2 Meridiane östlich von der Mündung des Niger, in der Nordwestecke der Bai von Biáfra den Südrand von Nord-Afrika erreicht haben, so betreten wir in Ober-Guinea die üppige Zone des ewigen Sommers.

Aus Ober-Guinea reisen wir jetzt in den breiten Wüstengürtel der Sahara, erreichen in der Mitte derselben bei 23½ am nördlichen Wendekreise die Südgränze der nördlichen gemäßigten Zone und deren südlichstes Reich, das wunbare Reich der Palmen, kommen durch Bileldulgerid und den Ostrand von Algier und erreichen am 36. Grade in der Nähe der Stadt Bona den Südrand des Mittelländischen Meeres. Das Meer ist hier zwar 120 Meilen breit, aber unser Dampfboot fliegt pfeilschnell; von 39 bis 43 trägt es uns dicht westlich an Sardinien und Corsica vorüber, bis wir am 44. Grade zwischen Nizza und Genua am Nordrande des Meeres die kleine Stadt Finale erreichen.

Unsere Weiterreise von Finale bis Borgholzhausen ist eine 120 Meilen lange Fußreise, für die Reisefertigkeit unserer Phantasie eine Kleinigkeit. Wir reisen nordwärts in Piemont hinein, überzeugen uns 15 Meilen weiter und östlich von Turin, daß der Polarstern bis 45 aufgestiegen ist, kommen westlich am Lago Maggiore vorüber und über Domo d'Ossola in die Schweiz hinein. Bei 46½ haben wir den St. Gotthard östlich zur Seite, kommen auf 47 bei Luzern durch den Vierwaldstädter-See, bei 47½ südöstlich von Zurzach über den Rhein in Baden hinein, und bald darauf bringt uns südöstlich von Donaueschingen ein kecker Sprung über die Donau. Durch den Westrand von Würtemberg kommen wir wieder in Baden hinein, erreichen bei 49 Karlsruhe, passiren zum zweiten Male den Rhein, reisen über Speier durch den Ostrand der Pfalz und kommen in Rheinhessen über Worms nach Mainz bei 50, also noch 30 Meilen südlich von Borgholzhausen.

Bei Mainz setzen wir zum dritten Male über den Rhein und kommen nach Wiesbaden, durch den Westrand von Wetzlar wieder in Nassau hinein, zwischen Siegen und Berleburg in das Sauerland, über Meschede, Erwitte, Lippstadt, Wiedenbrück, Gütersloh und kehren über Brockhagen, Tatenhausen und den Ravensberg nach Borgholzhausen zurück, um uns von den Anstrengungen unserer ersten Weltreise zu erholen.

Zweite Erdumreisung; auf der östlichen und westlichen Gränzlinie unserer Tagseite, den Meridianen 116 und 296

Dritte Erdumreisung; auf dem Aequator.

Diesen wichtigen Kreis, von Schiffern einfach die Linie genannt, kennen wir freilich seit unsern Schuljahren auf der Landkarte und dem Globus ganz genau; wenn wir ihn aber wirklich anschauen wollen, so müssen wir ihn auf der Erdkugel selbst mit offenen Augen und von Station zu Station messend bereisen.

Wenn wir von Borgholzhausen aus etwa in der Richtung von Versmold, Warendorf, Lünen, Bochum, Düsseldorf, Aachen, Lüttich, Namär, Paris, Nantes und Cap Finisterre etwa 1750 Meilen weit südwestlich gereist sind, so stehen wir auf dem Meridiane 298 an der Küste von Ecuador am Großen Ozean. Hier, einem der höchsten Bergriesen der Anden, dem Pichincha, gegenüber, der vor Quito sein schneebedecktes Haupt 17000 Fuß hoch dräuend emporreckt, pflanzen wir einen mächtigen senkrechten Mast mit einer großen, schneeweißen Flagge auf, zum Zeichen, daß hier der Aequator seinen Anfang nimmt, und nageln an denselben ein genau von Norden nach Süden, also über den Meridan hin, zeigendes Brett mit der Aufschrift 298, zum Zeichen, daß hier der Aequator den Meridian 298 schneidet.

Unsere erste Ostreise führt uns jetzt von unserm ersten Maste fort am Pichincha vorüber über Quito aus der Nordspitze von Ecuador durch den Südrand von Neu-Granada in den Nordrand von Brasilien und hier 30 Meilen südlich an Guiana vorüber, und wenn wir bei der kleinen brasilianischen Gränzfestung Macapa am Nordrande des Marannon angelangt sind, der hier seinen unübersehbaren Wogenschwall in den Atlantischen Ozean wälzt, so pflanzen wir unsern zweiten Mast auf mit der Brettzahl 328, weil hier der Aequator den Meridian 328 schneidet. Da die beiden Maste 30 Meridiane von einander entfernt sind, so sehen wir, daß Amerika auf dem Aequator die beiden Ozeane in einer Breite von 30 × 15 oder 450 Meilen von einander scheidet. Aber sehen Sie doch im Geiste nach unserm ersten Maste zurück; er steht mit dem zweiten nicht parallel, sondern er hat sich schon 30 Grade westlich geneigt.

Von unserm zweiten Maste führt uns unsere zweite Reise durch den Atlantischen Ozean. Nach 32 Meridianen erreichen wir den Meridian von Ferro, und wenn wir 26 Meridiane weiter unsern heimathlichen Meridian 26 erreichen, so befinden wir uns grade 780 Meilen südlich von Borgholzhausen und 30 Meilen westlich von Afrika. Diese letzte kleine Strecke legen wir in einem Augenblick zurück, landen zwischen Georgetown und dem Cap Lopez in der Südspitze von Ober-Guinea und pflanzen hier unsern dritten Mast auf mit der Brettzahl 28, weil hier der Aequator den Meridian 28 schneidet.

Da der dritte Mast von dem zweiten 60 Meridiane entfernt ist, so sehen wir, daß der Atlantische Ozean auf dem Aequator eine Breite von 60 × 15 oder 900 Meilen hat, von dem ersten Maste aber trennt uns schon eine Entfernung von 90 Meridianen oder von 1350 Meilen. In welcher Lage müssen wir jetzt unsern ersten Mast anschauen? Vom Großen Ozean aus sind wir auf dem Viertelkreisbogen des Aequators 860 Meilen hoch

emporgestiegen; unser erster Mast, welcher auf dem Anfangspunkte unserer Reiselinien senkrecht steht, muß uns, von hier gesehen, wagerecht erscheinen, und wenn wir uns den ersten und den dritten Mast bis auf die Erdachse verlängert denken, so müssen sie mit dieser und unter einander rechte Winkel bilden.

Von unserm dritten Maste aus führt uns unsere dritte Reise mitten durch Afrika, bis wir nach 32 Meridianen oder 480 Meilen in der Nordspitze der Küste Zanzibar den Indischen Ozean erreichen; hier pflanzen wir unsern vierten Mast auf mit der Brettzahl 60, denn dieser Meridian geht hier, nachdem er das nordöstliche Dreieck mit dem Cap Guardafui, der Küste der Somaulis am Busen von Aden und der Küste Ajan von Afrika abgeschnitten hat, über den Aequator in den Indischen Ozean.

Von unserm vierten Maste aus führt uns unserere vierte Reise durch den Indischen Ozean; sie ist so lang wie unsere beiden ersten Reisen zusammengenommen, denn sie beträgt 90 Meridiane, also den vierten Theil des Erdumfangs oder 1350 Meilen. Auf dem Meridiane 116 erreichen wir den Ostrand unserer Tagseite oder der Erdhälfte, welche, wenn wir in Borgholzhausen Mittag haben, im Bereiche der Sonnenstrahlen liegt, und wir reisen jetzt in unsere Nachtseite hinein; auf dem Meridian 120 befinden wir uns mitten auf Sumatra, bei 130 auf Borneo, bei 140 auf Celebes, bei 145 auf Dschiloloh und erreichen etwa bei 150, dicht an dem Scheitel der Insel Neu-Guinea, die hier in Gestalt eines plumpen Seehundes ihr Haupt den Molukken entgegenstreckt, den freien Großen Ozean.

Hier rammen wir unsern fünften und letzten Aequatorialmast ein mit der Brettzahl 150 und treten ungesäumt unsere fünfte Reise durch den Großen Ozean an; sie ist zwar sehr lang, denn sie beträgt 148 Meridiane oder 2220 Meilen, weil wir aber durch keine Stationen aufgehalten werden, so legen wir sie im Fluge zurück und landen nach einer Rundreise von 5400 Meilen bei unserm ersten Maste in Ecuador.

Vierte Erdumreisung; auf der Gränze der östlichen und westlichen Halbkugel, oder auf dem Meridiane von Ferro und dem Meridiane 180.

Die Breitengrade oder Parallelkreise.

Je mehr Licht, desto mehr Wärme; je mehr Wärme, desto mehr Leben; je senkrechtere Sonnenstrahlen, desto mehr Licht und Wärme und desto größere Ueppigkeit und Mannichfaltigkeit in den Lebensformen der Pflanzen- und Thierwelt. Darum muß das Leben im Pflanzen- und Thierreiche in der Nähe des Aequators von dem Leben in der Nähe des Pols ebenso verschieden sein wie das Leben auf den großen Plätzen einer reichen, vielgeschäftigen Weltstadt am Mittage und kurz vor Mitternacht. Wenn wir vom Aequator dem Nordpole entgegenreisen, so kommen wir aus der üppigen heißen Zone des ewigen Sommers jenseit des nördlichen Wendekreises in der gemäßigten Zone der Reihe nach in das wunderbare Reich der Palmen, jenseit des Mittländischen Meeres in das entzückende Reich der immergrünen Laubhölzer, von der First der Alpen an in das gesegnete Reich der sommergrünen Laubhölzer und von Drontheim bei 63 an in das Reich der

nordischen Nadelholzwaldungen. Dies Reich geleitet uns über den Polarkreis hinaus in der kalten Zone in das schmale, einförmige Reich der Moose und Flechten, welches aber bald, etwa von 71 an, in das Reich des ewigen Winters übergeht.

Und nicht nur das Leben im Pflanzen- und Thierreiche, auch der Mensch und das Menschenleben unterscheiden sich nach dem Maße, in welchem die Sonne einem Erdstriche Licht und Wärme zutheilt.

Wenn wir auf der Landkarte oder dem Globus in fremden Ländern umherreisen, so müssen wir es einer Gegend, wenn sie uns das rechte Interesse einflößen soll, genau ansehen, wie Pflanzen-, Thier- und Menschenleben sich dort gestalten muß; wir müssen es daher jedem Orte genau ansehen, wie weit er vom Aequator entfernt ist.

Um die Entfernung vom Aequator genau bezeichnen zu können, hat man den Raum zwischen diesem Kreise und den Polen, weil er den vierten Theil des Erdumfangs beträgt, den man wie jeden Kreis in 360 gleiche Theile theilt, auf beiden Halbkugeln in 90 gleiche Theile oder Grade getheilt und durch 89 Kreise von einander geschieden, welche, je 15 Meilen von einander entfernt, dem Aequator parallel sind und nach den Polen zu allmählich kürzer werden; den Aequator bezeichnet man mit 0, die Pole mit 90 und die dazwischenliegenden 89 Parallelkreise vom Aequator an mit 1, 2, 3 ꝛc. Man nennt diese Parallelkreise Grade nördlicher und südlicher Breite; bei einer vollkommenen Kugel kann man allerdings nicht von Breite reden, aber wegen der Abplattung der Erdkugel an den Polen kann man ihre Ausdehnung von Norden nach Süden als die etwas geringere mit Recht Breite nennen.

Um auch die Entfernung der zwischen den Graden liegenden Oerter bestimmen zu können, theilt man den Raum von Grad zu Grad in 60 Minuten; eine solche Gradminute beträgt also 15/60 oder 1/4 Meile. Man kümmert sich jedoch gewöhnlich sehr wenig um diese Gradminuten, wenn sie weniger betragen als einen halben Grad; so bezeichnet man z. B. Herford und Gütersloh einfach als auf dem 52. Grade liegend, obgleich die an der Nordseite des Grades liegende Stadt Herford fast 4 Meilen nördlicher liegt als die auf der Südseite des Grades liegende Stadt Gütersloh.

Um es unserer Phantasie möglichst leicht zu machen, die wichtigen Breitengrade der Erdkugel selbst anzuschauen, reisen wir von Borgholzhausen zunächst 26 Meridiane oder 236 Meilen weit auf unserm Breitengrade 52 nach Westen auf den Meridian von Ferro, dann auf diesem 52 Grade oder 780 Meilen südlich bis auf den Punkt, in welchem der Meridian von Ferro den Aequator schneidet. Dieser Punkt, von dem man am zweckmäßigsten ausgeht, um selbst die Breitengrade über die Erdkugel zu breiten, liegt etwa 960 Meilen südsüdwestlich von Borgholzhausen im Atlantischen Ozeane, fast in der Mitte zwischen unserm zweiten und dritten Aequatorialmaste und nur 60 Meilen näher bei Georgetown als bei Macapa.

Wir sind bereit zu unserm wichtigen Werke; die 2 × 89 oder 178 Parallelkreise und die 4 Zonengränzkreise liegen uns zur Seite; die meisten von ihnen sind allerdings etwas länger als die Kabel, welche über den Boden des Atlantischen Ozeans hin Europa mit Amerika verbinden, aber unsere Phantasie wird sie schon zu handhaben wissen; wir richten den Blick nach Osten, denn hier sind die Küsten der Alten Welt uns näher als westlich die Küsten Ame-

rikas, so daß wir nach Osten hin für unsere Breitengrade eher festen Boden finden.

Um zunächst unsere Grade über die nördliche Halbkugel zu breiten, reisen wir vom Aequator auf dem Meridian von Ferro 15 Meilen nördlich hinauf und legen hier den

Grad 1. Meridianabstand = 14,998. Länge = 360 × 14,998 = 5399,280 Meilen.

Dieser erste Parallelkreis ist zwar der längste von allen Graden, aber doch schon etwas kürzer als der Aequator. Auf dem Aequator beträgt der Meridianabstand 15 Meilen, er ist also 360 × 15 = 5400 Meilen lang; da aber auf diesem Grade der Meridianabstand nur noch 14,998 Meilen beträgt, so kann derselbe nur 360 × 14,998 = 5399,280 Meilen lang sein. Sein Meridianabstand hat also schon um 0,002 Meilen oder, die Meile nach altem Maaße zu 20,000 Fuß gerechnet, um 40 Fuß abgenommen, und seine ganze Länge muß 14400 Fuß weniger betragen als die des Aequators.

Ganz in demselben Maße, in welchem die Länge des ersten Grades abgenommen hat, hat sich auch auf ihm die Schnelligkeit der durch die Rotation der Erde verursachten Bewegung vermindert; auf dem Aequator bewegt sich in Folge der Rotation jeder Punkt in 4 Minuten von Meridian zu Meridian, also 15 Meilen, auf dem ersten Grade nur noch 14,998 Meilen, also 40 Fuß weniger weit als auf dem Aequator.

Da uns der Lauf des Aequators bekannt ist, so können wir uns ohne Mühe vorstellen, wohin uns in seiner Nähe der erste Breitengrad von 28 an, wo er die Küste von Ober-Guinea erreicht, führen muß.

Grad 2. 3. 4.

Wir reisen jetzt auf dem Meridiane von Ferro nordwärts weiter hinauf und legen nach 2 × 15 Meilen den zweiten, nach 3 × 15 Meilen den dritten und nach 4 × 15 Meilen den vierten Grad.

Grad 5. Meridianabstand = 14,994. Länge 360 × 14,994 = 5397,840 Meilen.

Er führt uns bei 8 in den Südrand von Ober-Guinea, bei 10 nördlich am Cap Palmas vorüber, von 16 bis 23 durch den Busen von Guinea, bei 24 durch den untern Niger, 15 Meilen nördlich von seiner Mündung, bei 66 durch die Südspitze der Küste Ajan in den Indischen Ozean und bei 113 in die Nordspitze von Sumatra.

Westlich führt uns der Grad durch den Atlantischen Ozean bei 325 nach der Stadt Cayenne und bei 300 an der Küste von Neu-Granada in den Großen Ozean.

u. s. w. u. s. w.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Bericht über die zehnte hessische Conferenz des deutschen evangelischen Schulvereins.

Die hessische Conferenz des deutschen evangelischen Schulvereins wurde zu einer Zeit gegründet, als sich die Wogen eines entscheidungsreichen Krieges kaum gelegt hatten, die Stimmung der Herzen zu den Erfolgen dieses Krieges aber noch lange nicht geklärt war, nämlich am 3. Oktober 1866. Während damals die einen mit Schiller meinten:

Das Alte bricht, es ändert sich die Zeit
und neues Leben blüht aus den Ruinen,

konnten die andern nicht umhin, mit ernsten Befürchtungen in die Zukunft zu sehen. Es gehörte viel Muth dazu, damals eine Conferenz begründen zu wollen; aber es hat sich gezeigt, daß dieser Muth aus Gott geboren war. Während in den letzten zehn Jahren viele Conferenzen und andere Vereinigungen, die lange Zeit bestanden hatten, aufgelöst werden mußten oder sich von selbst auflösten, hat die hessische Konferenz ununterbrochen ihre jährliche Versammlung am Mittwoch nach Ostern abgehalten, und so war denn die diesjährige die zehnte in der Reihenfolge. Das will nach meiner geringen Meinung etwas sagen; denn was bei anderen Lehrerkonferenzen mit ein Bindemittel der Vereinigung ist: derselbe Bildungsgang (durch das gleiche Seminar), die Stellung unter gleichen amtlichen Verhältnissen, unter gleichen Leiden und Freuden, gleichen Hoffnungen und Befürchtungen, das fehlt theilweise bei den Gliedern der hessischen Conferenz. Sie rekrutiert sich hauptsächlich aus Lehrern der Regierungsbezirke Kassel und Wiesbaden und aus dem Großherzogthum Hessen. Wenn sie nun trotzdem ihre zehnte Versammlung abhalten konnte, so liegt, wie ich glaube, der Hauptgrund in dem Begründer und Leiter der Conferenz. Ihm hat man niemals, besonders aber in dem letzten Jahrzehnt nicht, ein wohlfeiles Segeln mit herrschenden Winden zum Vorwurf machen können: gesunde Fische schwimmen gegen den Strom, hat Dörpfeld einmal gesagt. Aber bei der entschiedensten und festesten Stellung zu den Principien des Schulvereins und der hessischen Conferenz hat er doch alle Persönlichkeiten, die der Conferenz nahe traten, wenn sie ihm auch nicht vollkommen homogen waren, mit wolwollendem und liebevollem Entgegenkommen aufgenommen.

Daneben liegt der Grund auch in den Gliedern der Conferenz. Der Schreiber dieses, der früher vielen derselben persönlich nahe stand, hat den Verlauf der Konferenzen eine Reihe von Jahren durch nur aus der Ferne verfolgen und auch nach seiner Rückkehr die persönlichen Verbindungen nicht wieder so innig schließen können, wie er es wünschte und von früher her gewohnt war. Doch darf er von den Gliedern der Conferenz sagen, daß sie das Bedenkliche und Gefährliche der Stellung alle erkennen, die Rückert in den Worten characterisirt hat:

Wenn die Wässerlein kämen zuhauf,
Gäb es wol einen Fluß;
Weil jedes nimmt seinen eigenen Lauf,
Eins ohne das andere vertrocknen muß;

und der Mahnung Bessers zu folgen beflissen sind: „dem hoffährtigen Einspännerwesen wollen wir gründlich entsagen."

Die diesjährige Konferenz wurde am 19. April zu Frankfurt am Main gehalten. Mit Gesang und Gebet wurde begonnen. Darauf hielt Reallehrer Römer von Hanau die **Bibelbetrachtung**, die er an Johannes 18, 37 anschloß:

> Da sprach Pilatus: So bist du dennoch ein König? Jesus antwortete: Du sagst es, ich bin ein König. Ich bin dazu geboren und in die Welt gekommen, daß ich die Wahrheit zeugen soll. Wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme.

Christus von den Obersten seines Volkes verdammet, vom Volk selbst mit einem „Kreuzige" verworfen, von Pilatus in Banden gehalten, bekennt, ich bin ein König! Ist das nicht ein merkwürdiges Bild! Gegenüber dem Nein seiner ganzen Umgebung steht sein Ja! Wer hat recht?

Im alten Bunde wird Christus oftmals verkündigt als ein König der Gerechtigkeit, dem die Thore weit geöffnet werden sollen, bis auf den Engel Gabriel, der am Schluß des alten und Anfang des neuen Bundes verkündigt: Seines Königreichs wird kein Ende sein. Und nach seiner Geburt fragen die Weisen nach dem König, dessen Stern sie gesehen haben; die Apostel predigen von ihm als von dem, der zur Rechten des Vaters erhöht und dem alles unter seine Füße gethan ist.

Aber der Weissagung im alten und der Predigt im neuen Bunde entspricht auch sein Regiment! Wie oft hat er sein Volk mitten durch die Haufen seiner Feinde hindurch geführt und sein: „Lasset diese gehen" war deutlich zu spüren. Wenn nun das fanatische Judenthum und erboste Heidenthum den Gang seines Reiches nicht aufhalten konnte, wie sollte das heute möglich sein, wo auch wieder so viele sprechen: Wir wollen nicht, daß dieser über uns herrsche. Seine Herrschaft ist nicht entgegen dem Ruhm und der Ehre eines Volkes; hat doch unser Volk erst von da an einen ehrenvollen Platz unter den Völkern eingenommen, als es ein christliches wurde. Sie ist nicht entgegen der Bildung, dem Frieden und der Eintracht, denn sein größtes Gebot ist, daß wir uns unter einander lieben sollen. Es kann darum auch keine Frage sein, wer in dem Kampf, der nun entbrannt ist, Sieger bleiben wird. Und auch die Schule, sie wird nur so lange eine Bedeutung haben, als sie ihre Kraft aus ihm, dem Könige, nimmt; ohne ihn ist sie eine vergoldete Nuß, der der Kern mangelt. Sehen wir darum in dem gegenwärtigen Kampf nicht auf uns, sondern auf ihn, so werden wir nicht verzagen und auch mit unsern leiblichen Augen in nicht zu ferner Zeit noch völliger als jetzt sehen: Jesus Christus herrscht als König.

Wir hoffen, daß der liebe Freund irgendwo seinen Vortrag vollständig abdrucken lassen wird und haben in dieser Hoffnung hier nur einige der Hauptgedanken desselben wiedergegeben.

Auch der **Bericht** des Vorsitzenden der Konferenz, Herrn Professors Dr. Lucius in Darmstadt, konnte nicht umhin, sich auf die Lage, in der sich gegenwärtig alle befinden, die an den Herrn Jesum glauben, zu beziehen. Bei der Gründung der Konferenz, sagte der Bericht, standen Optimisten und Pessimisten einander gegenüber. Aber auch die Befürchtungen der letzteren sind weit zurückgeblieben hinter dem, was geschehen ist. Wir erstrebten eine deutsche evangelische Schule, und wir haben gesehen, wie die Kirche Schritt für Schritt aus der Schule hinausgedrängt wurde; wir sehen einer Zeit entgegen, wo

nicht mehr die Kirche, die Säule und Grundfeste der Wahrheit,*) entscheiden wird, was und welcher Art der Religionsunterricht sein soll, der in der Schule ertheilt wird, sondern wo weltliche Behörden dies entscheiden werden, wenn überhaupt noch Raum für den Religionsunterricht bleibt. Sehen wir auf unsere Kräfte und die Strömungen der Zeit, so müssen wir mit geschlossenen Augen hoffen, wo nichts mehr zu hoffen ist, anders ist es, wenn wir auf den Herrn sehen.

Auf den deutschen evangelischen Schulverein übergehend war zu constatiren, daß er auch in dem verflossenen Jahr über sein verborgenes Stillleben, gepflegt durch die bekannten Korrespondenzen, nicht hinausgegangen ist.

Aus dem Ausschuß der hessischen Konferenz schied Herr Oberlehrer Höfer in Wiesbaden, den der Herr in die obere Heimath abrief. Sein Gedächtniß wird bei der Konferenz im Segen bleiben. Für ein anderes, wegen Ueberhäufung mit Berufsgeschäften ausgeschiedenes Mitglied trat Herr Pfarrer Raven in Delkenheim bei Wiesbaden ein. Endlich steht dem Ausschuß noch der Austritt eines Mitgliedes nahe bevor, welches von Anfang an sehr viel zur Förderung der Konferenz beigetragen hat. Es ist dies Herr Inspector Metzler, der bisher die Blindenanstalt in Frankfurt leitete und nun mit nächstem die Direction der Provinzialblindenanstalt in Hannover übernehmen wird.

Als erster Gegenstand der Besprechung lag der Konferenz das Thema vor: **Schule und Herzensbildung;** Referent war Herr Pfarrer Raven in Delkenhein.

Ein Thema wie das vorliegende ist wohl jederzeit zeitgemäß, es gehört recht eigentlich in das Centrum der Aufgaben, die sich der evangelische Schulverein gesetzt hat. Die erste Frage hierbei wird sein: Was ist das Herz? Obwohl im alten Testamente zum öftern der ganze inwendige Mensch „das Herz" genannt wird (wie 1 Sam. 16), oder auch das Denkvermögen für sich (Hiob 12, Psalm 33) oder das Gewissen (2 Sam. 24.), so ist es doch das Gewöhnlichste, daß unter „Herz" der Sitz oder der Complex des Fühlens, Begehrens und Wollens verstanden wird. So auch im neuen Testamente meistens. Nach jetzigem populären Sprachgebrauch verstehen wir unter „Herz" sowohl das Gefühl, wenn wir sagen: er hat ein w e i c h e s Herz, als auch die Richtung des Begehrens und Wollens z. B. wenn wir von einem b ö s e n Herzen reden. Daraus aber resultirt der Character, wie denn auch diese beiden Ausdrücke: „Herz" und „Charakter", im gewöhnlichen Leben vielfach gleichbedeutend gebraucht werden. Wenn auch die neuere Psychologie annimmt, daß es keine einzelne Seelenvermögen gebe, vielmehr das sogenannte Gefühl- und Begehrungsvermögen nichts selbständiges sei, sondern sich erst aus den Vorstellungen bilde, so ist das für die Praxis ohne Bedeutung, indem in jedem Seelenleben die Thatsachen des Fühlens, Begehrens und Wollens vorkommen.

Die heutige Gestaltung der Erziehung und Bildung weist uns ganz besonders auf die Aufgabe der Schule hin, auf die Bildung des Herzens der zu Erziehenden einzuwirken. Denn das Erziehungswesen droht offenbar in eine einseitige Verstandesbildung auszuarten, indem es weniger von der Frage beherrscht wird: wie sollst du gesinnt sein und leben? als von der andern: was mußt du lernen und wissen? Folge davon ist die Ueberhäufung mit Unterrichtsstoff. Aber wer alles mögliche lernen soll, lernt auch das nicht recht, was er eigentlich

---

*) 1 Tim. 3, 15.

lernen müßte. In den Gymnasien lernt niemand mehr Lateinsprechen; in den höheren Töchterschulen sollen die neueren Sprachen Hauptsache sein, aber die Schülerinnen derselben, welche selbst Lehrerinnen werden wollen, müssen erst noch nach Frankreich und England, weil sie zu vieles andere lernen mußten und darum die neueren Sprachen noch nicht genügend inne haben. Was in den letzten Jahren da und dort an Uebertreibungen beim Abstecken der Lehrziele in einzelnen Schulen vorgekommen ist, wird gewiß noch überboten, wenn ein Königlicher Schulinspector zu dem Lehrer an einer städtischen Elementarschule sagt: Nehmen sie doch von nun an mit der oberen Knabenklasse auch Morphologie.*) Die Elementarschulen werden das Uebliche im Lesen, Rechnen, Schreiben und in der Religion nicht mehr leisten können, wenn die Ueberfüllung mit Realien nicht eingestellt wird.

Eine andere Folge der ausschließlichen Richtung auf Verstandesbildung ist die Vernachlässigung der Herzens- und Characterbildung. Bei der überstarken Betonung der Frage: was soll man wissen? wird die andere Frage: wie soll man gesinnt sein? todtgeschwiegen. Aber nicht die klugen, sondern die guten Leute sind das Salz, das vor Fäulniß bewahrt.

Worin besteht aber christliche Herzensbildung? — Christlich ist der Gegensatz von Heidnisch. Das Heidenthum ist im Leben Selbstsucht und Unreinigkeit; das Gegentheil davon, also das Christenthum als Leben ist Liebe und Heiligung. Das Wesen des Heidenthums characterisirt sich als Selbstsucht, Stolz, Hartherzigkeit, Grausamkeit, Eigennutz, Ehrgeiz, als Unreinigkeit, fleischliche Lüste, Unkeuschheit — das Christenthum tritt auf als Lindigkeit, Mitleid, Barmherzigkeit, Demuth, Opferwilligkeit, und nach der andern Seite als Zucht, Enthaltsamkeit, Nüchternheit, Keuschheit. Das Heidenherz ist streng und hart gegen Andre, nachgiebig gegen sich selbst, — das Christenherz milde gegen Andre, streng gegen sich selbst.

Das natürliche Herz, das eine vergiftete Quelle ist, soll zu Liebe und Heiligung erzogen werden. Aber wie geschieht das? wie kommen wir an und in die Herzen? Wir haben vor allen Dingen das Wort Gottes, das da ist ein Richter der Sinnen und Gedanken des Herzens. Darum ist nur der Lehrer im Stande, entscheidend auf das Herz zu wirken, der bei seinen Schülern zugleich Religionslehrer ist, wie dies Verhältniß in den Volksschulen meistens besteht. „Durch den Verstand aufs Herz" ist ein bekannter Grundsatz; auf unsern Gegenstand angewandt würde derselbe bedeuten: Klare Auseinandersetzung der Lehren der heil. Schrift, einmal dessen, was das Gesetz von uns verlangt und dann, was das Evangelium uns bietet. Das Verstandene muß aber dann ausdrücklich ins Herz hineingearbeitet werden; das Gefühl muß dem Verstandenen gemäß afficirt werden, der Wille eine der verstandenen Wahrheit entsprechende Richtung bekommen. Hierzu muß euch insbesondere das Anschauen der heiligen

---

*) Der Herr Referent hätte doch etwas deutlicher sagen sollen, was der betreffende Schulinspector gemeint hat. „Morphologie" heißt: Gestalt- oder Formenbeschreibung. Dieser Ausdruck bezeichnet bekanntlich nicht eine Specialwissenschaft, sondern Etwas, das einen integrirenden Bestandtheil der beschreibenden Naturkunde ausmacht — und in der Volksschule, zumal auf den unteren Stufen, gerade den Hauptbestandtheil, da der andere Bestandtheil, die Kunde vom Leben der Pflanzen und Thiere, viel schwieriger ist. Wenn also in der Volksschule Naturbeschreibung vorkommt, sei es wenig oder viel, so kommt eben auch „Morphologie" vor. Die topische Geographie enthält fast nichts anderes als „Morphologie" — nämlich der Erdoberfläche. Der geometrische Anschauungsunterricht ist ebenfalls „Morphologie".

D. Red.

Persönlichkeiten der Bibel dienen. Mehr als der Katechismus möchte wohl die biblische Geschichte zur Herzensbildung zu benutzen sein; ebenso die evangelischen Kernlieder, denn in ihnen ist die christliche Wahrheit bereits für das Herz zubereitet: das Herz singt und nicht der Verstand.

Die Schwierigkeit der Aufgabe ist nicht gering; zwischen dem Verstande und dem Herzen gibt es noch eine starke Barriere, das ist die Sünde mit ihrer Verhärtung gegen das Heil. Aber künstlichen Methoden, diese niederzukämpfen, wollen wir nicht das Wort reden. Die Ueberführung von der Schändlichkeit der Sünde und der Herrlichkeit der Gottseligkeit an der Hand der Schrift — das ist die Hauptmethode.

Aber der Lehrer muß das Herz der Kinder zu gewinnen suchen, daß sie in Liebe und Vertrauen an ihm hängen. Er soll auch zur rechten Zeit und am rechten Orte die Tendenz haben, die Herzen der Kinder zu rühren, um sie zu erweichen und empfänglich zu machen. Ist der Lehrer von seiner Sache ergriffen, so zieht das die Kinder in Mitleidenschaft, und dadurch wird ein Band der Sympathie um das Lehrer- und Kindesherz geschlungen.

Wie viel wirkt auch ein freundlich natürlicher Ton, indem der Lehrer nicht bloß beim Unterrichte, sondern auch beim Tadeln und Strafen mit seinen Schulkindern verfährt, um ihm ihre Herzen zu gewinnen. Der Lehrer darf nicht vergessen, daß er dasteht an der Stelle Jesu, des Kinderfreundes, um sie zu segnen; und daß er ihnen zum Segen werden will, das müssen die Kinder ihm anmerken, um so williger werden sie sich von ihm segnen lassen.

So weit es geht kann und soll der Lehrer auch an den Erlebnissen der Kinder Antheil nehmen, besonders in soweit, daß er die kranken Kinder besucht und ihnen bei etwaigem Verlust von Angehörigen seine Theilnahme zu erkennen gibt.

Eine besondere Veranlassung, sich in warmer Rede an die Herzen der Kinder zu wenden, bietet noch die Entlassung der abgehenden Schüler. Um seinetwillen, der abgehenden und der bleibenden willen sollte sich der Lehrer diese Gelegenheit, ans Herz der Kinder zu kommen, nicht entgehen lassen.

Daß die hier besprochene wichtige Aufgabe der Schule vielfach erschwert wird durch die Ueberfüllung der Klassen, durch die Bewältigung des der Schule zugewiesenen Unterrichtsstoffes, endlich durch den Einfluß der häuslichen Verhältnisse — wer wollte das leugnen. Aber nimmermehr dürfen diese Hindernisse die Schule veranlassen, zu unterlassen, was nun einmal ihre Aufgabe ist, die Herzen der Schüler christlich zu bilden.

Nach dem Vortrage folgte die Besprechung folgender **Thesen**.

1. Das Herz ist die Summe oder der Sitz des Fühlens und Wollens.

2. Die Schule hat um so mehr die Aufgabe, für die Bildung des Herzens zu sorgen, da von der Beschaffenheit desselben der Character abhängt.

3. Da das Herz christlich gebildet werden soll, so ist damit gesagt, daß es zur Liebe und Heiligung erzogen werden muß.

4. Das Hauptmittel zur Bildung des Herzens ist die heilige Schrift mit ihren vorbildlichen Characteren.

5. Es kann daher nur derjenige Lehrer gründlich für Bildung des Herzens sorgen, der in seiner Schule Religionslehrer ist.

6. So nöthig eine klare Verdeutlichung der religiösen Begriffe ist, so darf es doch an einer absichtlichen Einwirkung auf das Herz nicht fehlen.

7. Will der Lehrer die Herzen der Kinder bilden, so muß er sich die Herzen der Kinder gewinnen, daß sie in Liebe und Vertrauen an ihm hängen.

In der Discussion, welche sich an dieselbe anschloß, wurde besonders hervorgehoben, wie man darin die Bedeutung der heiligen Taufe für die Herzensbildung vermisse. Was darauf erwidert wurde, war etwa das, daß uns das geheimnißvolle Wirken des in der Taufe empfangenen heil. Geistes an den Kinderherzen mehr ein Trost ist, als daß es sich in begreiflicher Fassung bei der Thesenstellung über Bildung des Herzens verwenden ließe.

Die Discussion konnte nicht lange ausgedehnt werden, weil die drei Vorträge viel Zeit in Anspruch genommen hatten. Nach einer Pause von einer Stunde hielt Herr Lehrer Eichenberg an der höheren Töchterschule zu Hanau seinen Vortrag über den **Unterricht in der Naturgeschichte in der Volksschule.** Derselbe wird im „Christlichen Schulboten" gedruckt erscheinen, darum kann ich mich hier darauf beschränken, hervorzuheben, daß Kollege Eichenberg dieses Gebiet lange und mit Liebe gepflegt und mannigfache Erfahrungen auf demselben gesammelt hat, wovon sein Vortrag ein beredtes Zeugniß ablegte. Hier folgen noch die von ihm zur Besprechung aufgestellten **Thesen.**

1. Den Naturgeschichtsunterricht für die Volksschule als schädlich erachten, ist ein Irrthum. Es ist vielmehr ein Sinn, Geist und Gemüth bildender Unterrichtsgegenstand und lehrt mit Ueberzeugung lesen in dem zweiten Buche der Offenbarung unseres großen Gottes.

2. Gegenstand seiner Betrachtungen sind die drei Reiche von Naturkörpern, jedoch mit einer Auswahl, die sich auf das Nöthigste beschränkt.

3. Es wird kein vollständiges System, aber eine Eintheilung zu Grunde gelegt, und Auswahl und Unterricht steuern diesem Ziele auf dem Wege der Synthesis unbeirrt zu.

4. Der Unterricht beginnt mit Einzelbeschreibungen, wählt diese aber nach pädagogischen Grundsätzen und mit Rücksicht auf die zu Grunde gelegte Eintheilung aus. Jeder zu betrachtende Körper muß an und für sich Interesse erwecken.

5. Ausgenommen etwa ganz bekannte Dinge, werden die Körper in natura, in Modellen oder in guten Abbildungen vorgezeigt und beschrieben. Getrocknete Pflanzen oder bloße Abbildungen von Mineralien sollten nicht genügen.

6. Nachdem — wo möglich — der Name erklärt worden ist, wird bei der Betrachtung alles hervorgehoben, was die positiven Kenntnisse des Schülers vermehrt und sein seelisches Leben bereichert; unwesentliche Merkmale sind sorgsam fern zu halten und monotone Beschreibungen zu vermeiden.

7. Fehlerhaft aber wäre es, außer den zu beschreibenden Körpern keine mehr aufzuführen; der bloße Name schon — in Verbindung mit der Anschauung — hebt das Einzelwesen aus der Allgemeinheit heraus und befreundet den Schüler damit.

8. Neben einer planmäßigen Ordnung und kurzen, aber klaren Terminologie dürfen symbolische Anschauungen und Ausdrücke, sowie sinnige Dichtersprüche, die in dem Unterricht ihre Erklärung finden, nicht fehlen.

9. Am Schluß jedes Reiches tritt eine übersichtliche Wiederholung auf Grund der Eintheilung ein, beim Pflanzenreich auch eine zusammenhängende Betrachtung des Pflanzenlebens und zuletzt eine vergleichende Nebeneinanderstellung

der drei Naturreiche. — Das Wissenswertheste über den menschlichen Leib und die verschiedenen Menschenstämme bildet den Abschluß des Ganzen.

10. Den Naturgeschichtsunterricht über den Religionsunterricht stellen, hieße die Natur vergöttern. Neben dem besten Religionsunterricht verträgt sich sehr wohl ein bildender Naturgeschichtsunterricht, aber ersetzt den Religionsunterricht nicht; denn jener führt nur in die Werke, dieser in das Wort und Wesen selber ein.

Mit Gesang und Gebet wurde die Konferenz geschlossen. Die Zahl der Theilnehmer betrug 49. Davon gehörten nach ihrer amtlichen Stellung 38 der Provinz Hessen-Nassau an, 10 waren aus Hessen-Darmstadt und 1 aus Baden. Professoren und Lehrer an höheren und niederen Schulen waren unter denselben 32, Geistliche 11, Leiter und Hausväter von Anstalten 4; außerdem nahmen ein Missionar und ein Schulfreund Theil.

Damit um die Theilnehmer an den Osterkonferenzen ein festeres Band geschlungen werde, war von dem Ausschuß beschlossen worden, Statuten zu entwerfen und der Versammlung zur Unterzeichnung vorzulegen. In diesen wurde der Anschluß an den deutschen evangelischen Schulverein festgehalten.

Ein gemeinsames Mahl im Vereinshause hielt einen Theil der Konferenzmitglieder noch für einige Zeit zusammen.*)

F. P. D.

Schulleben im Kleinstaate.

Referent kam vor Jahren aus Preußischem Schuldienste in den eines kleinen Staates und fand daselbst eine in vielen Stücken interessante Schulgesetzgebung, und besondere Verhältnisse, von denen Manches weiter bekannt (und nachgeahmt?) zu werden verdienen dürfte.

Präparanden und Seminaristen erhalten per Jahr 120 Thlr. Unterstützung. Nach fünfjährigem Schuldienste werden die jungen Lehrer zur Wiederholungsprüfung an den Sitz der Regierung einberufen, dort von zwei Volksschullehrern und zweien Regierungsbeamten herzhaft geprüft und demnach von der Regierung sofort definitiv angestellt. Mit dem Definitivum tritt Pensionsberechtigung ein, die während weiterer fünf Jahre 50 % des Gehaltes beträgt. Von da jährlich um 1 % bis zu 90 % steigt und dem Lehrer keine Auslagen verursacht. Der Staat zahlt die Pensionen. Sämmtliche Schulstellen sind in 3 Klassen getheilt nach der Einwohnerzahl der Gemeinden. Die Gehälter betragen, 300, 250, 200 Thlr. zuzüglich Wohnung und Brand und einer Alterszulage von 100 Thlr., die in 4 Raten vom 10. Dienstjahre an in fünfjähriger Folge gewährt und zu 3/4 vom Staate getragen wird. Aufrücken geschieht nach dem Dienstalter, doch ist die Regierung im Interesse des Dienstes befugt, Ausnahmen zuzulassen.

---

*) Ein mit dem vorstehenden theilweise übereinstimmender Bericht ist auch zum Abdruck in dem Organ des deutschen evangelischen Schulvereins, den Monatlichen Mittheilungen, abgesandt worden.

Ein jung invalide gewordener Lehrer kann auf Staatskosten mit $^{2}/_{3}$ seines Gehaltes zur Disposition gestellt werden.

Während der Erkrankung eines Lehrers zahlt die Regierung im ersten Vierteljahre die Vertretungskosten ganz, darnach zu $^{2}/_{3}$. Das eine Drittel fällt dem Erkrankten so lange zur Last, wie er nicht ausscheidet. — Wittwen und Waisen ziehen das Gehalt des Verstorbenen noch $^{1}/_{4}$ Jahr lang nach demjenigen Jahresviertel, in dem der Tod erfolgte. Auch hier trägt der Staat die Stellvertretungskosten.

Uebersteigen die Unterhaltungskosten der Volksschule $^{1}/_{3}$ der sämmtlichen Gemeindeumlagen, so zieht Vater Staat abermals den Beutel. Speciell für Leistungen an die Volksschule zieht der Staat bei Versteigerung von Immobilien von jedem Thlr. $^{1}/_{2}$ Sgr. ein.

Der erste oder einzige Lehrer ist vollberechtigtes Mitglied des Schulvorstandes, der Pfarrer alleiniger Inspector der Schule und der Bürgermeister Vorsitzender der Schulvertretung.

Das Dezernat bei der Regierung gebührt für Angelegenheiten der Volksschule einem Lehrer und beruht auch thatsächlich in den Händen eines solchen, der denn auch außergewöhnliche Revisionen abzuhalten hat.

Amtliche Conferenzen existiren für die Lehrer nicht, doch ist Vereinsleben vorhanden, wovon der Umstand zeugen mag, daß bei der letzten Wahl für den Landtag ein Lehrer als Vertreter durchgebracht wurde. In den Landschulen wird im Sommer nur Vormittags unterrichtet.

Die Leistungen der Volksschule sind nur wenig über mittelmäßig. In den größeren Orten zeigen die Einwohner durch angemessene besondere Dotirung der Schulstellen, Berufung von Rectoren ꝛc. viel Interesse für die Ausbildung der Schüler der Elementarschule.

Im ganzen Lande ist kein wirklich armer Lehrer zu finden, wie denn auch Unterstützungsgesuche trotz der fast ärmlichen Besoldung etwas Unbekanntes sind, während an der allgemeinen Besserstellung tüchtig gearbeitet wird.

Die durchschnittliche Wohlhabenheit der Lehrer beruht auf dem Fleiß und der Sparsamkeit, mit dem der Acker bebaut und mit der Haus gehalten wird. Zudem pflegt die Hausfrau fast ausschließlich den bemittelten Familien anzugehören.

Leider ist die Unzufriedenheit bei uns, namentlich in den Kreisen der jüngeren Lehrer, eben so groß wie anderswo, wozu namentlich der Umstand beiträgt, daß es den Verhältnissen gemäß zu selten vorkommen kann, daß ein Aufrücken in eine bessere Gehaltsklasse stattfindet. So geht denn Einer nach dem Andern außer Landes und vergebens ist es, daß die Regierung die Bedingung auferlegt, noch ein halbes Jahr bleiben zu müssen nach dem Halbjahre, in welchem die Kündigung geschieht. Die Sonderexistenz des finanziell schwer bedrängten Landes wird schon an der Lehrerfrage scheitern und in nicht allzu ferner Zeit werden wir das mächtige Preußen anrufen müssen: „Hol' über"!

Möchten wir dann bei dem Großen eine so wohlwollende Schulgesetzgebung finden, wie der Kleine sie uns jetzt gewährt. Dixi!

Eine Siegener Lehrer-Bestallung aus dem 16. Jahrhundert.*)

(Mitgetheilt von Kanzlei-Rath Friedrich Goebel in Siegen.)

„Ich, Hubert Goldschmidt, und ich, Thomas Pithan, zur Zeit Bürgermeister,**) sammt unserm Mitschöffen zu Siegen, bekennen hiermit: Nachdem die Mädchenschule eine Zeitlang unbewohnt***) geblieben, wir aber befunden, daß dieser Stillstand der Gemeinde sehr schädlich, uns deshalb auch von den Bürgern Klage und Beschwerde vorgekommen ist: so haben wir uns dieses zu Gemüthe geführt und sind darauf Bedacht gewesen, die Mädchenschule wieder aufzurichten; und dieweil sich eine Lehrmeisterin mit der (seitherigen) Besoldung in diesen theueren geschwinden Zeiten†) schwerlich unterhalten kann: so haben wir es für rathsam angesehen, demjenigen, so dazu bereit ist, das Glöckneramt mit der Mädchenschule zu übertragen. So nun Caspar Coblenzer von Gießen††) sich hat vernehmen lassen, diese beiden Aemter, mit der Hülfe Gottes, treu und fleißig, wie sich dessen gebühret, zu bedienen, auch deshalb bei uns supplicirend nachgesucht: so haben wir ihn als Lehrmeister der Mädchenschule und als Glöckner folgendermaaßen bestellt und angenommen:

Erstlich, daß er bei den Mädchen, so seiner Disciplin anbefohlen, in Unterweisung des Wortes Gottes, des Katechismus' und der Kinderlehre, desgleichen mit Lesen und Schreiben solchen Fleiß anwende, daß wir deßhalb keine Klage und Beschwerde zu machen haben; auch daß er darauf bedacht sei, die Mädchen zur Zucht, Ehrbarkeit und Tugend anzuhalten, dagegen Unzucht, unzüchtigen Worten und Muthwillen zu steuern und zu wehren. Dafür soll er von den Eltern der Mädchen nach Gelegenheit besoldet und belohnt werden, dagegen keine Knaben annehmen und halten.

Zum andern, daß er den Herren Bürgermeistern, einem Ehrbaren Rath und der ganzen Gemeinde unterthänig und gehorsam sei, dem Herrn Pastor und dessen Kaplänen willfährigen Gehorsam leiste, auch die Kirchengeräthschaften treulich verwahre und mit Rath der Kirchenmeister verwalte, die Kirche rein und sauber halte und Diejenigen, welche ein Gebet begehren, den Kirchendienern unweigerlich anzeige. Desgleichen soll gedachter Caspar†††) einen ehrbaren Wandel führen, unnöthige Weingelage, Zechen ꝛc. vermeiden, damit sein Dienst und seine Schule nicht vernachlässigt werde, und sich in beiden Diensten so verhalten, wie es einen gottesfürchtigen und fleißigen Mann gebühret. Im Fall er aber (das

---

*) Ich gebe hier die Bestallung ganz getreu wieder, nur habe ich, um der Deutlichkeit willen, Orthographie und Interpunktion geändert, auch hie und da die Schreibart etwas modernisirt. Der ganze sprachliche Charakter in Form und Ausdruck ist übrigens bei weitem reiner als der des 17. Jahrhunderts.

**) Am 1. Mai wurde für die Dauer eines Jahres ein älterer und ein jüngerer Bürgermeister gewählt.

***) D. h. unbesetzt.

†) D. h. gefährlichen Zeiten, vom altdeutschen swind, d. h. geschwind; auch gefährlich, verderblich.

††) Sein Sohn, Gottlieb Coblenzer, der, um die Mode seiner Zeit mitzumachen, sich „Theophilus Confluentinus" nannte, stand bis 1609 als Lehrer der 4. Klasse an der hiesigen ehemaligen lateinischen Schule.

†††) Hier ist die Gewohnheit jener Zeit zu bemerken, daß sie bei Angabe der Personen häufig den Zunamen wegläßt.

man nicht hofft) strafbar, unfleißig und bruchfällig erfunden werden möchte: so soll er jeden Tag beider Dienste hiermit entsetzt sein. Was seine Besoldung als Glöckner betrifft: so soll er dasselbe haben, was die vorigen Glöckner von den Geistlichen und der Stadt gehabt haben. Und da gedachter Caspar auf Ehre und Treue und mittelst Handschlags an Eidesstatt gelobt hat, mit aller Treue und Gewissenhaftigkeit seine Aemter wahrzunehmen: so haben wir zu mehrerer Bekräftigung diesem Brief*) unser kleines Stadtsiegel beigedrückt.**)

Datum am Tage Johannis Baptistae***) im Jahre nach Christi unseres Erlösers Geburt Fünfzehnhundert und Siebenzig."

Die Schmid'sche Encyklopädie.

Von der „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens", welche Dr. K. A. Schmid, Rector des Gymnasiums in Stuttgart, unter Mitwirkung der DD. Palmer, Wildermuth und Hauber herausgegeben, ist vor einiger Zeit der 1. Band der 2. Aufl. in vermehrter Gestalt erschienen; der 2. Band des trefflichen Werkes, der bereits in der Presse ist, wird bald nachfolgen. Sobald von den übrigen acht Bänden der 1. Aufl. die Exemplare in der Hauptsache vergriffen sind, wird das ganze Werk, wie uns die Redaction mittheilt, nach und nach in 2 Ausgaben erscheinen. Ob es freilich dem bereits im 73. Lebensjahre stehenden Herausgeber, der sich durch das in 1. Aufl. nun vollständig vorliegende Werk ein großes Verdienst erworben, vergönnt sein wird, die Redaction des fraglichen Werkes auch in 2. Aufl. noch zu vollenden, steht dahin. Das aber darf nicht unbezeugt bleiben, daß zumeist die Lehrer dem verehrten Manne den größten Dank schulden für ein Werk, das über alle für die Erziehung und den Unterricht wichtige Gegenstände zuverlässige, dem jetzigen Standpunkte der Wissenschaft entsprechende Auskunft ertheilt. Ist's doch ein Werk, das nicht allein eine schon lange fühlbar gewordene Lücke in unserer pädagogischen Literatur ausfüllt, sondern auch durch seine ganze Tendenz und Anlage, sowie durch die Trefflichkeit und Gediegenheit seiner Artikel Zeugniß davon ablegt, welchen Ernst und Fleiß, welche Gründlichkeit und Sachkenntniß die bewährtesten Schulmänner und Gelehrten diesem verdienstlichen Unternehmen gewidmet haben. Wir können es uns nicht versagen, in Nachfolgendem einiges über Tendenz, Anlage und Inhalt des trefflichen Werkes mitzutheilen, um einerseits einen geringen Zoll unseres Dankes, dem wir dem verehrten Herausgeber und den trefflichen Mitarbeitern des Werkes schulden, an unserem Theile abzutragen, andrerseits aber auch Lehrervereine, welche ihre Bibliothek durch ein Werk von bleibendem Werthe zu bereichern wünschen, auf die Schmid'sche Encyklopädie aufmerksam zu machen.

Die Schmid'sche Encyklopädie behandelt in 10 umfangreichen Bänden alles,

*) Das Wort „Brief" hatte im Mittelalter verschiedene Bedeutung; bald verstand man darunter eine Schrift auf einem einzelnen Blatte, bald eine öffentliche Urkunde ꝛc.

**) Die Namensunterzeichnung zur Beglaubigung einer Urkunde war damals nicht nothwendig; die Besiegelung mit dem Amtssiegel war schon hinreichend.

***) D. i. der 24. Juni.

was zur allgemeinen Pädagogik und ihren Hülfswissenschaften, zur Schulkunde, zur Geschichte der Pädagogik und zur Statistik gehört. Daneben sind einzelne Begriffe und Probleme, welche der Systematiker leicht übersieht oder nur kurz behandelt, erschöpfender bearbeitet und auf diese Weise gedrängte Monographien entstanden, welche den Stoff der pädagogischen Gesammterkenntniß weiter zu entwickeln geeignet sind. Dabei erleichtert die alphabetische Anordnung der Artikel, sowie das gleichfalls alphabetisch angelegte Inhalts-Verzeichniß jedes Bandes, das Nachschlagen.

Was nun zunächst die allgemeine Pädagogik anlangt, so wird in den dahin einschlagenden Artikeln von den grundlegenden Begriffen der Pädagogik, von dem Wesen, der Aufgabe, den Zwecken und Mitteln der häuslichen und öffentlichen Erziehung, wie des häuslichen und öffentlichen Unterrichts gehandelt, sodann von den psychologischen Grundbegriffen, den verschiedenen Kräften, Trieben und Neigungen, Zuständen und Entwicklungsstufen des Zöglings, von den für den Erzieher wichtigsten Lehren der Ethik, namentlich den verschiedenen Richtungen und der Bildung des Willens, von der Dialektik, der Kunst, Form, Methode und den Mitteln des Unterrichts, endlich von allem, was zur körperlichen Erziehung gehört. Mag auch das, was in dieser Richtung in dem vorliegenden Werke geboten wird, immerhin dem, der in der Pädagogik einen ähnlichen relativen Abschluß wie in der Theologie erwartet, nicht völlig genügen, so ist doch das große Verdienst des Herausgebers und seiner wackern Mitarbeiter, zum ersten Male in einem derartigen Werke alles das aufgezeigt zu haben, was auf dem fragl. Gebiete auch jetzt schon als sicherer Erwerb und gereifte Frucht der bisherigen wissenschaftlichen Erkenntniß und geistigen Arbeit anzusehen und als Bewährtes zu sammeln und hinzustellen ist, nicht hoch genug anzuschlagen. Vor allem aber ist an dem Schmid'schen Werke der einheitliche Geist und die christliche Tendenz zu rühmen, wie denn der Herausgeber im Vorworte zur 1. Aufl. p. IV selbst sagt: „Leitende Norm ist uns in allen Kernpunkten das Evangelium; auf dem Boden des evang. Bekenntnisses stehen wir mit unserer ganzen Ueberzeugung und wir glauben, daß es auch auf dem Gebiete, das wir bebauen helfen wollen, eine christliche Wissenschaft giebt; Gerechtigkeit aber und Wohlwollen gegen die Vertreter abweichender Ansichten ist mit dem entsprechenden christlichen Standpunkte nicht nur vereinbar, sondern wesentlich durch ihn geboten."

Diejenigen Artikel, welche der Schulkunde angehören, behandeln die rechtlichen und sonstigen Verhältnisse der Schule und der Lehrer, die verschiedenen Arten von Schulen und deren Aufgabe, ihre Bedeutung für das Volksleben, die Methodik der verschiedenen Unterrichtsfächer, das Schulregiment, das Aeußere &c.

Die Artikel der dritten Gattung sind rein geschichtlicher Natur. Entweder sind in demselben größere historische Abschnitte charakterisirt, oder hervorragende Männer des Alterthums, des Mittelalters und der neueren Zeit, soweit sie Träger der Geschichte der Pädagogik oder vermöge ihrer geistigen Bedeutung auch von besonderem Einfluß auf die Bildung der Jugend gewesen, biographisch behandelt.

Endlich geben auch eine ganze Menge statistischer Artikel, welche nach den zuverlässigsten, in der Regel amtlichen Quellen gearbeitet sind, Bericht über Schulzustände, Schulgesetzgebung, Zahl, Einrichtung und innere Ordnung der Schulen, sowie der Verhältnisse ihrer Lehrer &c. in allen civilisirten Ländern der Welt. Lernen wir aus der Geschichte der Pädagogik, was der Menschengeist in dieser

Richtung in früherer Zeit gedacht und versucht, erreicht und verfehlt hat, so lehrt uns die Statistik über die Gränzen der Heimath hinausblicken und die Zustände und Ordnungen bei andern mit den eignen vergleichen. Jedenfalls besitzen wir noch kein anderes Werk, das ein solch' reiches Material der Schulstatistik so vollständig verwerthet hat. Außerdem ist bei allen Artikeln, über welche schon eine Literatur vorhanden, das Trefflichste derselben genau angegeben, so daß der, welcher sich über irgend einen Gegenstand noch weiter unterrichten will, niemals in Verlegenheit kommt.

Daß ein solches Werk nicht durch die Arbeit eines oder einzelner Männer zu Stande kommt, liegt auf der Hand. Um so erfreulicher ist es, daß es dem Herausgeber gelungen, eine nicht unbedeutende Anzahl tüchtiger Gelehrter und Schulmänner zu gewinnen, welche werthvolle Beiträge zur Encyklopädie lieferten. Leider ist die Reihe dieser Männer, welche sich an der 1. Aufl. in hervorragender Weise durch Beiträge betheiligt hatten, inzwischen durch den Tod stark gelichtet worden, und es beschleicht uns ein wehmüthiges Gefühl, in dem langen Verzeichnisse der dahin geschiedenen Mitarbeiter die Namen Deinhardt, Gessers, Heiland, Lange, Nägelsbach, Bäumlein, Hirzel, Roth, Thilo, Flashar, Eisenlohr, Kühner, Stirm, Stockmeyer und Köhler anzutreffen. Am meisten beklagt der Herausgeber den frühen Tod seines seitherigen Redactionsgenossen, des Prof. Dr. Palmer in Tübingen, dessen zahlreiche Artikel eine Zierde der Encyclopädie bleiben werden. Ref. erlaubt sich hier noch auf die die Musik betr. Artikel Palmers aufmerksam zu machen, welche dem musikalisch gebildeten Lehrer Genuß und Belehrung der mannigfachsten Art zu verschaffen im Stande sind.

Die meisten Artikel der dahingeschiedenen Verfasser werden in der 2. Aufl. des Werkes unverändert wieder abgedruckt und das einfache † bei ihrem Namen zeigt an, daß dieselben ihre Arbeiten für die neue Auflage nicht mehr revidirt haben; bei den Palmer'schen Artikeln des 1. Bandes der neuen Auflage fehlt das Zeichen, weil der verewigte Verfasser dieselben noch selbst durchgesehen hat.

Fragen wir nun zum Schluß nach der Bedeutung und dem des Schmid'schen Werkes, so ist derselbe ein größerer, als sich der Herausgeber anfangs gedacht. Denn abgesehen davon, daß gar manche der trefflichen Artikel da und dort zu fördernden Einzeluntersuchungen den Anstoß gegeben, giebt die pädagogische Encyklopädie ein treues Bild von dem Stande der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft in Deutschland, sowie von den Schul- und Lehrerverhältnissen der ganzen civilisirten Welt. Einen noch bedeutenderen Einfluß aber würde unseres Erachtens das fragl. Werk erlangen, wenn die größeren Lehrer- und Erziehungsvereine es für ihre Bibliothek anschafften und dadurch für das Studium ihrer Mitglieder nutzbar machten. Ref. kann aus eigener Erfahrung bezeugen, daß seines Wissens noch kein anderes Werk mit solchem Eifer und solcher Freude von den Lehrern studirt und für ihre in den Vereinen zu haltenden Vorträge benutzt worden ist, als dieß hierorts seit einiger Zeit mit dem Schmid'schen Werke geschieht. Möchten doch alle Lehrer, bevor sie an die Bearbeitung eines Conferenzthemas gehen, nicht Quellen und Hülfsmittel von zweifelhaftem Werthe, sondern zunächst und vor allem in den gediegenen Artikeln solcher Männer Rath und Belehrung suchen, welche über die wichtigsten Fragen aller die Pädagogik betreffenden Gegenstände die Resultate ihres Nachdenkens, ihrer bewährten Einsicht, ihrer reifen Erfahrung und ihrer mühevollen Forschungen in dem fragl. Werke niedergelegt haben! Dann wird der Wunsch des verehrten Herausgebers, daß

auch das Werk in 2. Auflage für die Jugend des Vaterlandes und ihre Freunde fernerhin Gedeihliches wirken möge, unter Gottes Segen mehr und mehr in Erfüllung gehen.

Lüneburg, am 13. Juli 1876. A. Sinemus.

Musik.

(Schluß aus Nr. 9.)

II. Orgel.

Kleine Orgelbau-Lehre zum Gebrauche in Lehrer-Seminarien 2c. von B. Kothe, Musikdir. Leobschütz bei K. Kothe.

Wie der Titel schon sagt, ist das 22 Seiten starke Heftchen mehr für die Hand des Zöglings als für die des Lehrers bestimmt, und stellt daher das nöthigste Material übersichtlich zusammen. Für diesen Zweck ist es zu empfehlen. Dem Seminarlehrer bleibt bei der Durcharbeitung noch genug zur Ergänzung übrig, z. B. bei dem Kapitel von der Registrirung. Hier ist mit allgemeinen Angaben nicht gedient, sondern der Schüler muß mit den Tonfarben der einzelnen Zusammenstellungen von 2 und mehr Zügen genau bekannt gemacht werden, sich darüber aussprechen und sie mit einander vergleichen können. In welchem Seminar geschieht das wohl? Einer eben so eingehenden Behandlung bedarf das Kapitel von der Erhaltung der Orgel. Hier müssen die bekannten und möglichen Störungen, die zuweilen verschuldet oder unverschuldet eintreten, per Anschauung gezeigt und ihre Verhinderung und Heilung auf dieselbe Weise vorgeführt werden, weshalb der Verf. auch keine Abbildungen in das Heftchen aufgenommen hat. Einem Organisten will dasselbe nicht genügen.

15 Orgelstücke verschiedenen Charakters zum Gebrauche beim Gottesdienste und zur Uebung von H. Goetze, Seminar- und Musiklehrer in Liebenthal in Schlesien. Leobschütz bei K. Kothe. Op. 1. 2 Mark.

Der Titel sagt schon klar und bestimmt, was für Orgelstücke das Heft enthält. Es ist eben Opus 1, was der Verf. bietet, und darum hat er mit Recht verschiedenartige Stücke gegeben, um von vornherein einen sichern Blick in seine Begabung thun zu lassen. Und die müssen wir ihm nach genauer Durchsicht unbedingt zusprechen; jedes Stück zeugt von seiner Befähigung, das einfache sowohl wie das zusammengesetztere. — Die Motive sind edel, sinnig und in einigen Nummern feurig. Die Durchführung ist durchweg kunstvoll und erinnert an die Weise älterer Meister wie Kittel, Fischer u. a. Schon daraus kann der Leser entnehmen, daß sie streng kirchlich gehalten und gut harmonisirt sind. Musik ist's, die aus jedem Stücke tönt, kein melodieloses Aufeinander von Akkorden oder eine tändelnde Weise. Naschwerk bieten sie nicht, aber auch mittelmäßige Organisten werden nach wenig Uebung sie verständig vortragen können; ein guter Spieler wird sie sofort bewältigen.

Bei einem Erstlingswerk ist es verzeihlich, wenn man hier und da auf eine Stelle stößt, die etwas Effekt machen will; auch rechnen wir hierzu den Eintritt

von scharfen Dissonanzen, selbst wenn sie sich regelrecht auflösen. Das sind Sachen, die sich später von selbst verlieren und über die wir nebst noch einigen andern Kleinigkeiten mit dem Componisten nicht rechten wollen. Auf Eins möchten wir ihn jedoch jetzt schon aufmerksam machen, nämlich darauf, den Orgelpunkt nicht allzuhäufig anzuwenden. Die so wohlthuende Frische könnte sonst Schaden leiden. Da an guten verwendbaren kleineren Orgelsachen noch immer ein empfindlicher Mangel herrscht, so seien die „15 Orgelstücke" den Herren Organisten hiermit bestens empfohlen. Wir sind überzeugt, daß sie Freude daran finden werden. Der Verfasser aber sei hierdurch freundlich gebeten, dem Opus 1 noch mehr solcher guten Gaben folgen zu lassen.

Schließlich geben wir noch eine Uebersicht des Inhalts. Der Tonart nach steht von den 15 Stücken.

Nr.	1	in	C-moll.	Volles Werk. 2 Man.
„	2	„	F-moll.	Sanft.
„	3	„	Es-dur.	Volles Werk.
„	4	„	E-moll.	Sanft.
„	5	„	D-dur.	Stark.
„	6	„	D-dur.	2 Manuale.
„	7	„	C-dur.	Stark.
„	8	„	F-dur.	Zart (auch 2 Manuale).
„	9	„	G-moll.	2 Man.
„	10	„	G-dur.	Stark.
„	11	„	D-moll.	2 Man.
„	12	„	As-dur.	Sanft.
„	13	„	A-moll.	2 Man.
„	14	„	H-dur.	Sanft.
„	15	„	Es-dur.	Volles Werk.

Die Pedalstimme ist mit Applikatur versehen; Druck und Papier sehr schön.

---

311 Choräle der evangelischen Kirche. Vierstimmig bearbeitet von Jakob und Richter. Preis 1 ½ Thlr. Berlin bei Ad. Stubenrauch.

Diese Choräle sind bestimmt, einem in Schlesien zu vereinbarenden evang. Provinzial-Gesangbuche als „schlesisches Choralbuch" zu dienen. Das von denselben Verfassern herausgegebene „Allgemeine Choralbuch für die deutsche evang. Kirche" ist längst vortheilhaft bekannt. Die „311 Choräle" bringen neben der in Schlesien gebräuchlichen Form auch die anderen bekannt gewordenen Varianten und da diese nur am Ende des Chorals angefügt werden konnten, so ist das Buch für die Organisten Rheinlands und Westfalens nicht recht brauchbar. Ein anderer Uebelstand ist der, daß öfters beim Spielen des Chorals ein Blatt umgewendet werden muß. Dann geben wir auch dem hiesigen „Rinkschen Choralbuch" entschieden den Vorzug vor diesem „schlesischen." Wenn wir nicht irren ist das Rink'sche Buch mit verbesserten Zwischenspielen, — welche in dem „schlesischen" überhaupt fehlen — in einer neuen Auflage erschienen und verweisen wir die rheinisch-westfälischen Organisten bei Bedarf an dieses treffliche Werk. Für die Provinz Schlesien sind die „311 Choräle" gewiß zu empfehlen, um so mehr, als auch der Preis ein recht niedriger ist. Der 1. Liedervers ist den Noten in der gewöhnlichen Weise beigesetzt, und die Wiederholungen sind ganz ausgedruckt und durch-

weg neu harmonisirt. — Der Notendruck ist dagegen zu fein und strengt die Augen an.

Neues Präludien-Buch. Eine Sammlung kurzer Vor-, Nach- und Zwischenspiele, Ausweichungen und Cadenzen im allerleichtesten Stile, zum Gebrauche beim öffentlichen Gottesdienste und als leichteste Orgelschule, für angehende Organisten, Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Gesammelt ꝛc. von G. Barrelmann. Selbstverlag. Bremen, in Commission bei Ed. Hampe. Ein Theil des Reinertrages wird dem Pestalozziverein der Provinz Hannover zufließen.
Ladenpreis 3 Thlr., direkt vom Verf. 2 Thlr.

Der Verf. sagt im Vorwort: „Ich habe versucht, in vorliegender Sammlung eine Reihe von Orgelstücken, theils eigene, zum größten Theil aber für meinen Zweck auserwählte und geordnete Arbeiten bewährter Meister im allerleichtesten Stile zusammenzustellen, so leicht, daß jeder, der einen Choral zu spielen vermag, auch diese Präludien zu bewältigen im Stande ist." Das Buch präsentirt sich sich also Präparanden, Seminaristen und angehenden Organisten als ein Hülfsmittel und will also darnach beurtheilt sein. Ob eine solche Sammlung Bedürfniß gewesen, wie der Verf. meint, darüber läßt sich streiten. Wir meinen, der Anfänger muß suchen, sobald als möglich über die Anfangsgründe hinwegzukommen; und wenn er ja so mittelmäßig bleiben sollte, um eine solche Sammlung nöthig zu haben, so können wir ihm diese trotz des bei der Herausgabe beabsichtigten guten Zweckes leider nicht besonders — wie anderwärts geschehen — empfehlen. Für einen Anfänger und schwachen Organisten ist größte Deutlichkeit des Drucks nöthig. Diese wird aber durch den handschriftlichen „Druck" — die Noten sehen nämlich so aus, als ob sie geschrieben wären — sehr beeinträchtigt. Ist der Anfänger so unbekannt mit dem Generalbaß wie ungewandt im Spielen, so wird er sich bei den mancherlei Undeutlichkeiten sehr oft in Verlegenheit befinden. Es geht ihm mit solchen Druck wie kleinen Kindern mit dem Lesen von Gedrucktem und Geschriebenem. — Sehen wir uns nun den Inhalt an, so können wir auch die geschehene Auswahl im Ganzen nicht als glücklich bezeichnen. Es sind uns viel bessere derartigen Sachen bekannt, als hier geboten werden. Eine Menge der aufgenommenen Stücke leidet an langweiligen Sequenzen, die unter dem Namen „Organistenzwirn" bekannt sind, man sehe sich nur darauf an die Nummern 8, 13, 19, 36, 54, 96, 107 u. v. a. Ebenfalls mehr Sorgfalt hätte der Verfasser durchweg auf die mit „Melodie" überschriebenen Einleitungen zu den Chorälen verwenden müssen. Bessere Stimmführung, richtigere Harmonisirung und vorsichtigere Anwendung des Quartsext-Akkords würden ihren Werth wesentlich erhöhen. Dasselbe gilt von einigen Cadenzen. Andere Stücke sind, was Harmonie und Melodie angeht, stellenweise recht monoton. Dann vermissen wir auch — es mag allerdings eine gewisse Schwierigkeit darin stecken — die Angabe der Componisten bei den einzelnen Sätzchen. Will der Verfasser ein Werk liefern, das allgemeineren Absatz finden soll — wir fassen uns kurz — so treffe er eine bessere Auswahl, revidire gründlich die „Melodie"-Einleitungen und gebe es in Notendruck.

Daß der Verfasser aber auch vieles Gute geboten hat, wollen wir gern anerkennen und zweifeln aus diesem Grunde auch nicht daran, daß ihm ein solches Werk gelingen wird. Aller Anfang ist schwer.

III. Klavier.

Kinder-Klavierschule von Fr. Wohlfahrt. Op. 36 Pr. 3 Mark. Leipzig, Rob. Forberg.

Der Verfasser sagt im Vorwort: „ . . . ich bekam sogar häufig Schüler in den Klavierunterricht, die bei andern Lehrern durchaus nicht vorwärts kamen, bei mir aber nach einiger Zeit die erfreulichsten Fortschritte machten. Darüber waren die früheren Lehrer dieser Kinder nicht wenig erstaunt und fragten, wie ich das angefangen hätte . . . . . dann aber auch ganz vorzüglich durch einen besonderen Lehrgang bei sorgfältigster Auswahl der zu übenden Stückchen, welche mitunter nur den Zweck haben, die Lust und Liebe zur Sache zu erhalten 2c.

Der in dieser „Klavierschule" befolgte Stufengang ist nicht zu langsam, die einzelnen Uebungen wollen daher gut durchgearbeitet sein. Was der Verfasser über Lehrgang und Auswahl sagt, hat er praktisch geleistet. Papier und Druck sind recht gut. Für jüngere Kinder ist die „Schule" nach etwas zu schwierig, für ältere, etwa von 9 Jahren an, dagegen sehr zu empfehlen.

Morceau caracteristique pour le Piano à 4 mains composé par Aloys Kothe Op. 4. Leobschütz, Carl Kothe. Pr. 1,50 Mark.

Eine gefällige, melodiöse Composition in As-dur — der kleine Mittelsatz in C-dur — im Andante-Tempo, hält die Mitte zwischen schwer und leicht. Möge sie künftig ihren Charakter „deutsch" ausdrücken. Notendruck recht fein und deutlich.

1) Lieder und Gesänge für eine Singstimme (Alt oder Bariton) mit Begleitung des Pianoforte von Aloys Kothe. Leobschütz, Carl Kothe. Op. 8. Lief. II. und III. à 1 Mark.

Lieferung II. enthält drei Lieder: „Ach, das Wandern fällt so schwer," in D-moll; „Wer nie sein Brod mit Thränen aß," D-moll, und „Ach, wer bringt die schönen Tage," Es-moll. Lieferung III. bietet ebenfalls 3 Compositionen, darunter 2 Marialieder.

Die Melodien entsprechen den betreffenden Texten und die Begleitungen erheben sich über das gewöhnliche Niveau derartiger Compositionen. Der Componist hat sich schon in weiteren Kreisen einen guten Namen erworben. Von ihm sind auch:

2) Zwei Lieder von Hoffmann von Fallersleben:
   1. Wenn Alles schläft in stiller Nacht (Ständchen),
   2. Ich muß hinaus, ich muß es selbst dir sagen, für Tenor, in Begleitung mit Violoncelle und Piano. Op. 9. Ebendaselbst. Pr. 2 Mark.

3) Die Musikalische Welt. Monatshefte auserwählter Compositionen unserer Zeit. Herausgegeben von Franz Abt und Clemens Schulze. Braunschweig, Litolff. Vierteljährlich 15 Sgr.

„Die musikalische Welt" bietet in

Ausgabe A: Klavierstücke, in
Ausgabe B: Lieder für hohe Stimme und
Ausgabe C: solche für tiefe Stimme mit Pianofortebegleitung, in
Ausgabe D: Klavierstücke und Lieder.

Die vorliegende Nr. 8 von 1874, Ausg. C, enthält 6 Lieder, componirt von Möhring, Schulz, Matys, Heiser und Graben-Hoffmann.

IV. Violine.

Leichtester Anfang im Violinspiel von Franz Wohlfahrt. Op. 38. Leipzig bei Rob. Forberg. Pr. 2,70 Mark.

Vorliegende Violinschule soll zwar nur für Kinder geschrieben sein, es will uns aber dünken, als ob sie von Präparanden vor der Seminarzeit noch mit großen Nutzen gebraucht werden könnte. Für Kinder wüßten wir den geneigten Leser wirklich keine bessere vorzuschlagen.

Theoretisch praktische Violinschule von L. Heinze und W. Kothe. 2. Theil. Preis 4, 50 Mark. Leobschütz, K. Kothe.

Der 1. Theil dieser Violinschule enthält Uebungen und Vortragstücke in der 1. Lage; der vorliegende 2. Theil giebt solche in den höhern Lagen. Er bietet „methodisch geordneten Uebungsstoff für den Violin-Unterricht, insbesondere in Präparandien und Lehrer-Seminarien."

Ein reichhaltiges, gutgeordnetes mit kurzen aber deutlichen Anweisungen versehenes Uebungsmaterial! Wie mancher Seminarist wird dasselbige nicht bewältigen. Darum sei dieser 2. Theil den jüngern Lehrern und Freunden des Violinspiels bestens empfohlen.

Zur Orthographie-Reform.

1. Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Berlin, den 4. bis 15. Januar 1876. Veröffentlicht im Auftrage des Königl. Preußischen Unterrichtsministers. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1876. 2,50 Mark.

2. Randbemerkungen zu den von der Berliner Konferenz aufgestellten Regeln für die deutsche Orthographie von H. E. Bezzenberger. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1876. 60 Pf.

3. Aufruf zur Beshaffung einer nationalen Ortografi für das geeinigte Deutshland. Fon Dr. Fr. W. Fritke. Als Forläufer von des Ferfassers gröserem im Druck befindlihen Werke: Di Ortografireform in wissenshaftliher, pädagogisher unt praktisher Bezjung. — Bremen, 1876. Ferlag von J. Kühtmann's Buhhandlung. —

Die hier genannten 3 Schriften sind in sofern interessant und instructiv, als sie die 3 hauptsächlichsten Richtungen vertreten, welche bei den neuesten, auf Herstellung einer einheitlichen Orthographie für die Schulen Deutschlands gerichteten Bestrebungen in Betracht kommen. Nr. 1. Die Vorlage des verstorbenen Professors R. v. Raumer und die von der Konferenz gefaßten Beschlüsse enthaltend, repräsentirt die Stellung der Freiconservativen (man verzeihe diese einer bestimmten politischen Partei zukommende Bezeichnung, die hier gewählt ist, um die gemäßigten Reformer auf orthographischem Gebiete, denen eine

streng-conservative Partei, die sich um Sanders schaart, gegenübersteht, kurz zu kennzeichnen). Nr. 2 vertritt den Standpunkt der verschiedenen Reformer, die aller Halbheit abhold sind, die indeß nicht gewillt sind, von den geschichtlich Gewordenen ganz abzustehen und dem Bauen auf völliger tabula rasa das Wort zu reden. — Nr. 3 dagegen predigt unbedingten Radikalismus und vertritt das rein phonetische Princip: „der Buchstabe dient nur dem Laute; wo kein Laut, da auch kein Buchstabe!" Der Buchstabe c muß sonach fallen, h wird haben das Vergnügen, hier den sogenannten Hauchlaut (sch) durch sh, und den Kehlhauch (ch) durch h bezeichnet zu sehen. — Wir geben eine Probe dieser Orthographie, die sich freilich seltsam genug ausnimmt.

„Es ist dringend nötig, das sh sofort ein bund zur beförderung der ortografireform bildet, in dessen mittelpunkt die deutshe lerershaft steen mag, da sih aber almälig über alle stände Altdeutshlands ausdēnen mus, und dessen glider sih ferslihten, wenigstens im prifatferkēr di neue ortografi zu gebrauhen. Taten wigen stets shwerer als worte. Und fon diser tāt darf uns der umstand, das noh niht alles endgiltig fest ist, niht zurükshrekken. Das grundgesez: „für jeden laut ein zeihen" ist die fane, unter welher wir alle uns fersammeln können, mögen di einzelheiten immerhin noh streitig sein. — Zu warnen aber ist for abwarten und zaudern. Dr. Meier worte „jezt stilsteen heist di sahe für ein halbes jārhundert ad ahta legen" mögen uns stēz als warnungsruf ins ōr tönen, wen wir erlamen oder unmutig zurückweihen wollen. Sie sint eben so zeitgemäs und inhaltsshwer, wi einst Yorks huner ausruf: „jezt oder ni!" —

Wir meinen, daß denn doch wohl noch einige Zeit vergehen wird, bis sich die deutsche Nation dazu bequemen wird, diese „Ortografi" sich anzueignen, die einem abstrakten Princip (dem rein phonetischen) zu Liebe von aller bisherigen Entwicklung ganz absieht und einen vollständigen Neubau vorschlägt. Immerhin aber ist das Büchlein sehr lesenswerth, denn es zeigt nicht bloß, wie weit man's heutzutage, einem abstrakten Princip zu Liebe, treiben kann, sondern es enthält auch manche treffende, beherzigenswerthe Bemerkung, — wenn es auch mit mancher Behauptung ziemlich weit vom Ziele vorbeischießt. Wenn es z. B. als eine „Tatsahe" hingestellt wird, daß die deutsche Nation durch die bisher üblichen stummen Buchstaben: h, n; a und o (in aa, oo) jährlich an Zeit und Arbeitskraft einen Schaden „fon mindestens fünf Millionen Taler erlitt," der „belwem" vermieden werden könnte, so mag die Rechnung immerhin eine richtige sein; aber der Ansatz ist total falsch, insofern dabei völlig unberücksichtigt geblieben ist, daß die mannigfaltigen, vielfach verschlungenen Lebensverhältnisse sich nicht durch die regula de tri bestimmen oder regeln lassen. —

Nr. 2 enthält sehr treffende Bemerkungen zu den einzelnen Regeln, wie sie aus den Beschlüssen der Konferenz hervorgegangen sind; und wenn wir uns auch den Wunsch, es möchten die deutschen Lettern zu Gunsten der lateinischen, und ebenso, es möchten die Majuskel ganz abgethan werden, nicht aneignen können, so glauben wir doch, daß eine etwa zu berufende zweite Konferenz nicht anders können wird, als auf Grund dieser Bemerkungen manche „unseligen" Halbheiten der ersten Konferenz abzuthun.

Im Uebrigen machen leider die zahlreichen Schriften, die durch die Reformbestrebungen auf orthographischem Gebiete in allerletzter Zeit hervorgerufen sind, den Eindruck, als ob es so bald noch nicht gelingen werde, im lieben deutschen

Reiche die ersehnte Einigkeit und Uebereinstimmung der verschiedenen Köpfe herzustellen. Gott besser's! —

M. Z.

E. René: Leitfaden der Kirchengeschichte. Potsdam 1875. Verlag von Rentel. 125 S. 8.

Ein Leitfaden, — so lautet der Kanon, den man heutzutage aufstellt, — soll kurz, rund und trocken sein. Sache des Lehrers bleibt es, das Gerippe mit Fleisch und Blut zu überkleiden. — An Trockenheit fehlt es dem vorliegenden Leitfaden in keiner Weise; die Kürze ist ebenfalls festgehalten, weniger zwar, was die knappe und beschränkte Auswahl des Stoffes betrifft, aber doch insofern, als der letztere in den einzelnen Abschnitten mit wenigen, oft in der Form von bloßen Ueberschriften auftretenden Sätzen abgethan wird. — Ob bei solcher Trockenheit und Kürze das Buch allen Forderungen, die man an einen Leitfaden für die Kirchengeschichte stellen muß, genügen könne, ist freilich eine andere Frage, die sich wie uns scheint, schwerlich mit Ja wird beantworten lassen. Von einem Verfasser solches Leitfadens verlangt man doch wohl, daß er den Stoff vollständig und sicher beherrsche und daß er über die bewegenden und treibenden Mächte im kirchlichen, Volks- und Staatsleben, deren Einfluß insbesondere bei den Wendepunkten der Geschichte in unzweideutiger Weise sich zu erkennen giebt, sich klar geworden sei. Was den wissenschaftlichen und kirchlichen Standpunkt eines Verfassers einer Kirchengeschichte betrifft, so sind in dieser Beziehung ja mancherlei Schattirungen denkbar und allenfalls auch wohl berechtigt; aber jedenfalls ist ein überwundener, vergangenen Jahrzehnten angehörender gemüthlich-rationalistischer Standpunkt nicht zulässig, wenn es gilt, ein für weite Kreise berechnetes Schulbuch zu schreiben.

Wie steht es in dieser Beziehung mit dem Autor unseres Leitfadens? — Wir müssen zwar anerkennen, daß er sich alle mögliche Mühe gegeben hat, nur die nackten Thatsachen und allenfalls die Ansichten seiner Gewährsmänner vorzuführen; aber es ist ihm doch nicht völlig gelungen, mit seinen eigenen oberflächlichen Anschauungen ganz zurückzuhalten.

„Die jüdische Religion“ — so heißt es gleich Seite 3 — „bestand zumeist in Aeußerlichkeiten: Bußübungen, Sühn- und Weihopfern 2c. Ihre Tugendübung war mangelhaft 2c.“ — Nachdem auf S. 4 in Abschnitt 1, überschrieben: „Geburt Jesu“ darauf hingewiesen worden ist, daß schon der deutsche Astronom Ideler in seiner Chronologie nachgewiesen habe, daß die Berechnung des römischen Abtes Dionysius nicht mit den Angaben der Evangelien übereinstimme, — nachdem ferner hervorgehoben ist, „daß die Zeit der Geburt Christi nicht in den December, sondern circa in unsere Frühlingszeit falle“, folgt der überaus charakteristische Abschnitt 2: „Plan Jesu“, der also lautet:

„Jesu hoher Geist und die ihm innewohnende Gottesnatur entwickelten sich immer herrlicher; und immer stärker regte sich die Sehnsucht in seiner Brust, Retter seines in religiöser und sittlicher Hinsicht tief gesunkenen Volkes und der ganzen Menschheit überhaupt zu werden; ein Gottesreich, also ein höheres Reich der Tugend und Wahrheit zu stiften; die Menschen als Genossen dieses Reiches auf ihre hohe Würde und Bestimmung aufmerksam zu machen, ihnen den Weg zur wahren Glückseligkeit zu zeigen und so aus dem Menschengeschlecht gleichsam ein Gottesgeschlecht zu bilden. („Ich will!“).

Was dieses eingeklammerte „Ich will!“ eigentlich bedeuten soll, ist uns nicht recht klar geworden. — Interessant war uns die Notiz auf Seite 7, daß nach „neuester Forschung“ auch die Epistel an die Hebräer von Paulus herrührt. Unter den Ursachen der schnellen Verbreitung des Christenthums zählt der Verfasser (S. 7) auch die gerühmte Duldsamkeit der Römer auf, die theils aus Aufklärung(!), theils aus Aberglauben jeder fremden Gottheit bereitwillig Aufnahme gestatteten. — Von der „Aufklärung“ scheint der Verfasser eine hohe Meinung zu haben. Als einen besondern Segen der Reformation weiß er es zu rühmen, daß seither Aufklärung, weise Gesetze 2c. blühen (S. 70). Wahrheit und Recht“ haben gesiegt und die Geisteknechtschaft“ hat aufgehört. Auch danken wir der Reformation die „Vorbereitung reinerer Grundsätze eines sittlichen Lebens!“ — statt der ehemaligen Verdienstlichkeit guter Werke, „wodurch wahre Tugend untergraben wurde,“ finden wir nun: Streben nach wahrer Heiligung des Herzens, Streben nach Gottähnlichkeit, Gottesverehrung im Geist und in der Wahrheit.“ —

Ueber den Katechismus Luthers noch eine Auslassung (S. 57): „Man schätzte diesen Katechismus, als ein den Bedürfnissen der Zeit trefflich entsprechendes Buch. Seinen Ruhm hat es auch der ihm eigenthümlichen Einfachheit, Kraft und Wärme wegen bis auf unsere Tage behauptet. Luther selbst aber, dieser wahrhaft große Mann, äußerte wiederholt von seinen und seiner Gehülfen kirchlichen Anordnungen: „Wir wollen nicht nur päpstliche Decretales aufwerfen, sondern als eine Historie oder Geschichte, dazu als ein Zeugniß und Bekenntniß unseres Glaubens.“ Bei aller Verehrung des Alten sollen wir also das vollkommenere Neue niemals von uns weisen, sondern das Gute, sei es alt oder neu, prüfen und benützen.“ —

Das Büchlein schließt mit einer verhältnißmäßig ausführlichen Auslassung über die freien christlichen und deutsch-katholischen Gemeinden. Was versteht man unter freien Gemeinden? — Der Verfasser giebt folgende Erklärung: „Freie christliche Gemeinden nennt man die religiösen Vereine von Protestanten, welche das Ansehen der symbolischen Bücher, sowie die Oberleitung der Landesconsistorien nicht anerkennen und demgemäß selbständig ihr kirchliches Gemeindewesen gestalten.“ Zweck der „protestantischen Freunde“ war: „Fortbau der evangelischen Kirche auf Grund des Evangeliums und im Geist der evangelischen Kirche.“ —

Wir können dem Verfasser nur rathen, bei einer zweiten Auflage seines Buches, falls dieselbe nöthig werden sollte, auch an den wenigen Stellen, wo er bei der Aufzählung der Thatsachen etwas von seinen eigenen Anschauungen zum Besten giebt, dieses Eigene ganz fortzulassen, damit der Leser bei der Auffassung der Personen und Verhältnisse nicht irre geleitet werde. Das Büchlein wird durch diese Weglassungen um Vieles ansprechender und brauchbarer werden.

M. J.

Carl Otto Weigeldt, Lehrer an der II. Bezirksschule zu Chemnitz: Sammlung von Schulgebeten, Chemnitz, Verlag von Eduard Focke. 1875.

Es ist eine eigene Sache mit solchen Sammlungen von Schulgebeten. Gottgesalbte, im Gebetsumgange mit ihrem Herrn und Heilande stehende Lehrer bedürfen für ihre Person solcher Stützen und Krücken kaum; und für die Be-

dürfnisse der Schulkinder bieten Bibel, Katechismus und Gesangbuch eine so reiche Fundgrube, daß man nur die Hand darnach auszustrecken braucht, um in überreicher Fülle zu erlangen, wessen man bedarf. Immerhin aber wollen wir dergleichen Sammlungen nicht ganz verpönen. Sie können unter Umständen Neulingen im Amte, ja in Zeiten der Dürre selbst älteren Lehrern, ein Feuer werden, wodurch die eigene Gluth wieder neu angefacht wird. Aber freilich, es muß dann bei den Gebeten etwas von dem Feuer erkennbar werden, wie es am ersten Pfingstfeste in die Herzen der Jünger sich niedersenkte.

Gebetssammlungen, die im Großen und Ganzen ihren Inhalt aus den rationalistischen Rumpelkammern bezogen haben, sind vom Uebel und schlechterdings nicht zu empfehlen. Eine Gebetssammlung dieser letztern Art ist die uns vorliegende von C. D Weigeldt. Wir verkennen nicht, daß einzelne der poetischen und prosaischen Ergüsse wirklich voll christlichen Geistes sind und biblisch-kirchlichen Gehalt haben; aber das Gros gehört den verwässerten Gesangbüchern der rationalistischen Zeit an und athmet einen Geist, der in seiner glatt verständigen Weise an die alten Lehrbücher der „gemeinnützigen Kenntnisse" erinnert und aller Poesie baar ist.

Zum Beweise deß geben wir 3 Proben:

1) Am Morgen: (S. 9).

Herr, dessen Gnade Alles schafft,
Verleih uns Weisheit, Lust und Kraft,
Das Gute zu vollbringen.
Laß jede Arbeit, jede Pflicht
Dem treuen Fleiß gelingen.
Hilf uns, o Gott, von Zeit zu Zeit
An Einsicht und Geschicklichkeit
Und Tugend zuzunehmen.
Es müsse unser junges Herz
Nie seiner Pflicht sich schämen.
Und nie verfließe unsre Zeit
In Spielen schnöder Eitelkeit,
In Lüsten wilder Jugend.
Uns sei der liebste Zeitvertreib
Geschäftigkeit und Tugend. Amen.

2) Am Nachmittage:

Von dir gestärkt durch Speis' und Trank,
Weih'n wir dir, Vater, unsern Dank;
Weih'n wir dir unsre Kräfte,
Und geh'n mit neuer Munterkeit,
Die dir gehorcht und Menschen freut,
Zum nützlichen Geschäfte.
Sei du mit uns! Zu uns'rer Pflicht
Verleih' uns Eifer, Kraft und Licht. Amen.

3) Beim Schluß des Nachmittagsunterrichtes insbesondere. (S 43).

Deine Sonne geht mit Freuden
Die ihr angewies'ne Bahn,
Licht und Wärme zu verbreiten
Allenthalben, wo sie kann.
Laß auch mich, der Sonne Bild,
Meinen Weg gehn, sanft und mild.
Dann an meiner Laufbahn Ziele
Ueberschaut mein Geist erfreut

Einst der edlen Thaten viele,
Wen'ge nur, die er bereut.
Und in deiner bessern Welt
Wirk' ich fort, was dir gefällt. Amen.

Seite 30 und 31 finden wir ein recht pathetisch-rührend gehaltenes Machwerk von dem bekannten Witschel, mit Gedanken, die meist gipfeln in dem Verse:

„Wenn wir auf dem Pfad der Tugend straucheln . . ."

Man begreift es kaum, bis zu welcher abgeschmackten Poesielosigkeit und Lächerlichkeit es die rationalistische Zeit selbst bei ihren „Gottesverehrungen" bringen konnte. Man lese einmal das nachstehende abgeschmackte Morgengebet, das wie S. 15 finden:

„Alles Gute, das uns erfreut, kommt von dir, Vater aller Menschen, unser Vater! Auch die Kraft, die jetzt am Morgen unsern Leib und Geist durchströmt, ist Dein Geschenk. Du giebst uns diese Kraft, uns diese Gelegenheit, verständiger und besser zu werden, daß wir sie gewissenhaft brauchen sollen. — Das wollen wir! Mit Vorsatz wollen wir keine Stunde dieses Tages verschwenden, keine Veranlassung versäumen, wo wir Gutes lernen und thun können. Ueber all wollen wir der Anstalten gedenken, die du durch Christum, deinen Sohn, zu unserer Erleuchtung, Besserung und Beruhigung gemacht hast. Gieb uns, o Vater, Muth und Entschlossenheit, unserm Vorsatz treu zu bleiben, und so zu leben, daß wir einst mit Freuden von der Benutzung unserer Tage Rechenschaft geben können. Lehre uns Gutes thun und nicht müde werden! Zu seiner Zeit ernten wir ohne Aufhören. Amen."

Unbegreiflich, sagten wir, daß die rationalistische Zeit es bis zu einer so geschmack- und poesielosen Salbaderei bringen konnte. Aber noch unbegreiflicher ist es, daß im Jahre des Heils 1875 ein evangelischer Lehrer es für seine Aufgabe halten kann, dergleichen abgelebte, nichtsnutzige Waare auf's Neue darzubieten. — Ich brauche wohl nicht noch einmal zu wiederholen, daß die wenigen guten Gebete des Heftes bei diesem harten aber gerechten Urtheil nicht einbegriffen sind.

Massow. Zeglin.

Schulkarte des deutschen Reiches und die angrenzenden Länder. Für die Volksschule zum Gebrauch beim Unterricht in der Vaterlandskunde bearbeitet von T. Ruf und J. Schmidt. Preis 40 Pf. Nördlingen. Druck und Verlag der C. H. Beckschen Buchhandlung. 1876.

Es ist vieles möglich heutzutage, was man kaum für möglich halten sollte. Wir erleben es täglich, daß neue Erzeugnisse vom Gebiete der Technik oder neue Geistesprodukte uns in hochtrabenden Worten angepriesen werden, die sich nachher als ganz schlechte Waare offenbaren. Wir haben vielfach Gelegenheit, uns davon zu überzeugen, daß der alte klassische Ausspruch: „Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus" noch immer von neuem sich bewahrheitet. — Die Schulkarte von Z. Ruf und J. Schmidt ist ganz besonders geeignet, zu zeigen, was dermalen nach der angedeuteten Seite hin möglich ist. Sie trägt als Avers ein rothes Etiket mit der Aufschrift: „Zur Beachtung für die Herren Lehrer!" — und nun lesen wir das folgende:

„Der Volksunterricht in der vaterländischen Geographie entbehrte bisher eines

der besonderen Bedeutung dieses Unterrichtszweiges würdigen kartographischen Anschauungsmittels für die Hand der Schüler. Die billigen in der Volksschule eingeführten Atlanten bieten durchweg nur solche Veranschaulichungen des deutschen Reichs, welche nach ihrem Maßstab und ihrer Detailausführung entfernt nicht das Wohl mit Recht vor Allem für diesen Unterricht geforderte Maß von Anschaulichkeit zu gewähren vermögen. Jene Karten leiden zudem theils an Ueberladung mit allerlei für den Unterricht entbehrlichem Detail, theils an Aermlichkeit in der Ausstattung; es fehlt ihnen an der bewußten und consequenten Durchführung der geographischen Methode, wie sie den Bedingungen der Volksschule, der Fassungskraft der Volksschüler entspricht; sie sind endlich in Folge der verwendeten kleinen Schriftzeichen nur zu geeignet, den Ruin des Schülerauges schon in jungen Jahren anzubahnen.

Solche Erwägungen leiteten zur Bearbeitung der vorliegenden Schulhandkarte des deutschen Reichs, welche auf einer Vereinigung der pädagogischen Grundsätze „In der Beschränkung zeigt sich der Meister" und „Für die Jugend ist das Beste gut genug" fußt. Ein streng gesichtetes Material will sie in um so faßlicherer Darstellung bieten .... „Die Verlagshandlung glaubte, daß die hohe, gemeinnützige und nationale Bedeutung des Volksschulunterrichts in der vaterländischen Geographie ein Anschauungsmittel erfordere, dessen innere und äußere Ausstattung des Gegenstandes in Wahrheit würdig sei. Sie hofft zugleich, besonders den Volkskreisen, die in der Elementarschule ihre Jugendbildung abgeschlossen haben, eine Karte des deutschen Vaterlandes zu liefern von dauerndem Werth. — Im Hinblick darauf ist der Preis von 40 Pf., der nur in Hoffnung auf gen. Förderung Seitens der Herren Schulvorstände und Lehrer möglich war, ein gewiß nicht zu hoher." — —

Wir gestehen, das wir, nachdem wir diese hochtrabenden Worte gelesen, mit nicht geringen Erwartungen die Karte auseinanderfalteten. Und was sahen wir nun? — Eine hingesudelte Karte, die nicht werth ist, daß sie überhaupt gedruckt worden ist, voller Unrichtigkeiten, in geschmacklosester, ungeschicktester Weise gezeichnet und colorirt, — freilich so, daß die Farben möglichst dick aufgetragen sind, — eine Karte, wie sie vor 20—30 Jahren wohl noch hier und da in Schulen mag zu finden gewesen sein, wie man sie aber heute, nachdem die ausgezeichneten billigen Volksatlanten von H. Lange und R. Andree erschienen sind, den Kindern nicht mehr bieten sollte.

Wir nehmen zur Ehre der Bearbeiter der Karte gern an, daß dieselben bona fide handelten, als sie in der Meinung, etwas recht Gutes hergestellt zu haben, die Karte drucken ließen, glauben auch, daß die Versicherung in der Vorrede zu der dieser Karte zugehörigen „Kleinen Schulgeographie von J. Ruf," „daß die meisten Karten heutzutage gering ausgestattet seien, daß aber die neue in Rede stehende Karte wohl den Stempel an sich tragen dürfe: für die Kinder ist nur das Beste gut genug," — ernstlich gemeint ist; — aber der verehrten Verlagshandlung möchten wir doch empfehlen, dergleichen Aussprüche nicht zu den ihrigen zu machen, sondern zu bedenken, daß die alte bewährte Vorschrift: „Mache dich nicht fremder Sünden theilhaftig!" auch dann eine Wahrheit enthält, wenn man statt des hier nicht zutreffenden Wortes „Sünden" die Worte: „Thorheiten und Schwachheiten" setzt. —

Massow. Zeglin.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Dezember 1876.

Concentration des Religionsunterrichts.

Das Wort des Dichters: „Eins muß in das Andre greifen, Eins durch's Andre gedeihen und reifen", ist auch für die Arbeit der Schule ein bedeutsames und gewichtiges Wort. Greift bei der Arbeit der Schule im Ganzen Eins leicht und sicher in's Andre, so wird dadurch die Arbeit nicht nur wesentlich erleichtert, sondern auch gefördert. Was im Ganzen in dieser Beziehung von der Schularbeit gilt, gilt von dem Religionsunterricht insbesondere. Es trifft zwar das, was man Concentration des Religionsunterrichts nennt, nicht ganz, ist aber ein wesentlicher, so zu sagen der Hauptbestandtheil desselben. Nicht nur das Ineinandergreifen, auch das geordnete Sammeln und Schaaren um einen Mittelpunkt heißt Concentration. Freilich ist mit einer dürren Erklärung nicht viel gethan, und wir müssen der Sache etwas näher zu Leibe gehen. Doch muß ich vorher noch bemerken, daß die Sache ja durchaus nicht neu ist. Mancher wird daran denken, wie Herr Director Zahn in seinem Religionsunterrichte im Seminar in höchst interessanter und fördernder Weise Eins in's Andre greifen ließ und dabei das Ziel nicht aus dem Auge verlor; seinem Bibelkalender, seinen Historien (Nota bene mit Lehren) merkt man auch das Ineinandergreifen sofort an. Ich kann hier die Bemerkung nicht unterdrücken, daß die Lehren zu den Historien nicht genug gewürdigt werden. Man sehe sie doch einmal genau an, welch feine Gedanken, welch reiches, passendes Material an Spruch und Lied, weniger Katechismus, bieten sie in der knappen Form, Alles zurück- oder vielmehr hineingreifend in den Inhalt der Geschichte. — Auch die bibl. Geschichte von College Schuhmacher in Hingenberg ist in diesem Betracht eine dankenswerthe Arbeit. Besonderes Neues werde ich also nicht bringen können, meine Arbeit macht auch gar nicht Anspruch darauf, sie möchte nur eine gute Sache wieder einmal zur Sprache bringen, und dadurch ist sie, denke ich, genugsam gerechtfertigt. Dem Boden der Praxis einfacher Schulverhältnisse entwachsen, kann und soll sie das Thema nicht erschöpfen, vielmehr nur skizziren. Doch zur Sache.

Sehen wir die neueren Bestimmungen in Bezug auf den Religionsunterricht der evang. Volksschule an, so finden wir in den Paragraphen 16 bis 21 die verschiedenen Fächer angeführt: die heil. Geschichte, das Bibellesen, die Perikopen, den Katechismus, das geistliche Lied, Gebete. In den zwei Seiten Text finden sich zwei Sätze, die auf das Ineinandergreifen hinweisen, nämlich: „In dem bibl. Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte ꝛc. und: Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes ist die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen." Das „Einfügen" und „Beziehung

nehmen" gehört ja zu der Sache, die ich hier vertrete, und deßhalb freuen mich diese zwei Sätzchen. Das Einfügen sähe ich nun freilich auch gern beim Katechismus, doch ist es ja auch erfreulich, daß im Ganzen freie Hand gelassen ist. Bei den Perikopen kann ein Einfügen nur zufällig stattfinden, weil sie an den Kreislauf des Jahres gebunden sind. —

Wo ist denn nun das Centrum unter den 6 aufgeführten Gegenständen des Religionsunterrichtes? Es gab eine Zeit, da bildete der Katechismus das Centrum oder so zu sagen die ganze Macht des Religionsunterrichtes der Volksschule; aber der arme Katechismus, wie ist er mißhandelt worden und wie wurde er Anlaß zur Quälerei der Schüler! Wo der arme Kopf die schönen, aber so gar schweren Fragen und Antworten durchaus nicht behalten wollte, da halfen Stock und Arrest nach, bis das Räderwerk schnurrte. Da war der sogenannte Memorirmaterialismus in höchster Blüthe. Wollte man nun denken, ich wäre kein Freund des Katechismus, so schösse man weit neben das Ziel. Wollte man uns unsern Heidelberger nehmen, so würde ich in erster Reihe der Protestirenden stehen. Unser Heidelberger ist ein feines Buch, ein Meisterstück von logischer Klarheit und tiefchristlicher Erkenntniß, aber ein Schulbuch ist er nicht, auch kein Volksbuch. Er ist weder nach Form noch nach Inhalt dazu angethan, die erste Stelle im Religionsunterricht der Volksschule einzunehmen. Nicht der Form nach, weil die Darstellungsweise eine zu schwierige ist; nicht dem Inhalte nach, weil in ihm die Summe christlicher Erfahrung und Erkenntniß niedergelegt ist. Also sollen wir ihn ganz aus der Schule verbannen? Durchaus nicht meine Meinung, er soll sich nur hübsch dem Wichtigern und Bessern unterordnen und nicht mehr der Schrecken der Schule sein. — So könnte vielleicht das Gesangbuch das Centrum des Religionsunterrichtes sein. Das Gesangbuch ist ein kostbarer Schatz des evangelischen Volkes, aus dem Tausende in der Noth des Lebens und im Sterben Trost und Muth geschöpft haben und immer noch schöpfen; es muß darum auch ein kostbarer Schatz für unsere Schulen sein, den wir sorglich hüten und pflegen sollen; aber die erste Stelle gebührt auch ihm nicht. Die erste Stelle gebührt dem Worte Gottes, der Bibel, oder, wenn wir auch da noch eine Scheidung vornehmen wollen, da ich es für pädagogisch nicht richtig halte, die ganze Bibel als Schulbuch zu gebrauchen, einem geschickten Auszuge, einem guten Historienbuch, der heil. Geschichte. Warum? Nach Inhalt und Form ist sie geeignet, das Hauptlehr- und Lernobject des Religionsunterrichtes der Volksschule zu bilden. Bieten uns Katechismus und Lied die Summe christlicher Erkenntniß und Erfahrung, so stellt uns die heil. Geschichte hinein ins volle Menschenleben. Ihr alter und ewig junger Inhalt in der anspruchslosen Form ist mit nicht zu großer Schwierigkeit dem Verständniß und Gemüth des Kindes nahe zu bringen. Dieser Satz wird in der Pädagogik wohl selten mehr angefochten, und es ist wohl ziemlich allgemein anerkannt, daß die Hauptzeit und Hauptkraft im Religionsunterrichte der heil. Geschichte zufällt. Damit ist freilich noch nicht gesagt, daß sie das Centrum sein muß, zu dem die andern Fächer des Religionsunterrichts in Beziehung stehen oder sich ihm einfügen, um mit den Bestimmungen zu reden. Es kann sein, daß jedes der Fächer des Religionsunterrichts ganz und gar ohne Rücksicht auf die andern verwandten Fächer behandelt wird, und dabei kann der Unterricht ein recht tüchtiger sein, bei dem Kopf und Herz der Schüler etwas Erkleckliches gewinnt. Es kann beispielsweise ein Lehrer in einer Woche die 3 ersten Geschichten des alten Testaments, das Lied: Eine feste Burg, das 5. Gebot und

als Leseabschnitt Ps. 84 behandeln, eins gänzlich ohne Rücksicht aufs andre, die Beziehungen würden Nota bene auch schwer zu finden sein, so kann der Gesammtunterricht, falls der Lehrer Geschick und dazu ein warmes Herz hat, doch recht fruchtbringend und interessant sein.

Ein anderer Lehrer, ein Freund des Concentrirens, nimmt auch die 3 betr. Geschichten, vielleicht in der Trinitatiswoche. Ihm ist die Geschichte das Centrum, dem die andern Fächer sich aufügen, zu ihm sich in Beziehung setzen. Er nimmt als Lied der Woche das der Oberstufe schon geläufige: Allein Gott in der Höh sei Ehr, der Katechismus bringt den ersten Artikel: Ich glaube an Gott Vater 2c.; als Schriftabschnitt nimmt er den 104. Psalm. Er sieht den Hauptinhalt der Geschichte an. Der dreieinige Gott, Vater Sohn und h. Geist, an den auch der Sonntag in seinem Namen erinnert, ist der Schöpfer und Erhalter Himmels und der Erden, aus dessen Hand geht auch der Mensch gut und nach Gottes Ebenbild hervor, in Unschuld und Herzensreinheit, in lieblichem Kindesverhältniß zum Vater stehend, ein herrliches, liebliches Bild. Die Sünde bringt einen verhängnißvollen Riß in das freundliche Verhältniß zwischen Gott und seinen Menschenkindern, doch zeigt Gottes Vaterliebe und Freundlichkeit die einstige Errettung und Erlösung von dem Elend der Sünde. Das die geschichtliche Grundlage. Wie Freundesgruß klingt der 1. Artikel: Ich glaube an Gott den Vater; kann die Oberstufe auch die Erklärung dazu, von dem ewigen Vater, dem Schöpfer und Erhalter Himmels und der Erden, der um Christi willen auch mein Vater ist, der mich in aller Noth des Lebens versorgen und erhalten will, und vermittelt der Lehrer in einfacher Weise das Verständniß und den Zusammenhang, so ist es, als ob Geschichte und Katechismus wie ein paar gute Freunde durch freundliches Zwiegespräch eine Sache sich zur Klarheit brächten. Und nun das Lied: Allein Gott in der Höh sei Ehr! Da singen wir vom dreieinigen Gott; dem Vater, dessen Macht unermessen ist, nach dessen Rath und Willen Alles gehen muß, den wir preisen und anbeten sollen; vom Sohn, dem Versöhner der durch die Sünde verlornen Menschheit, der der Schlange den Kopf zertreten hat; von dem h. Geist, demselben, der belebend über den Wassern schwebte, der die Kinder Gottes schützen soll vor der Macht des Bösen, dem die ersten Menschen zum Opfer fielen, und wie Friedensklänge klingt es nach dem gestörten Verhältniß zwischen Gott und der abgefallenen Menschheit: durch Christi Marter 2c. Dazu wird der 104. Psalm gelesen: Herr Gott, du bist sehr herrlich, der Vers für Vers Bezug hat auf den geschichtlichen Lehrstoff der Woche, und gleichsam das Geschichtsbild colorirt, daß es freundlicher und lieber ausschaut, und der Psalm selbst sieht im Lichte der Geschichte auch anders aus, so verständlich, daß wir nur hier und da ein Wort der Erklärung hinzuzuthun brauchen. —

Nun frage ich: Welcher der beiden angedeuteten Arten der Behandlung wird man unter übrigens ganz gleichen Umständen, gleicher Tüchtigkeit des Lehrers, gleichem Standpunkt der Schule, den Vorzug geben müssen? Mich dünkt, die letztere ist in jeder Beziehung vorzuziehen. Doch treten wir der Sache noch etwas näher. Kommt uns da ein scharfer Kritiker, der sagt: Hör einmal, lieber Freund! ich fürchte, ihr concentrirt Euch rückwärts, wie die Franzosen im Jahre 70. Ich fürchte, Ihr concentrirt so Vieles durcheinander, daß die Kinder vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen. Ich fürchte, Ihr macht förmlich Jagd auf Liederverse, Katechismusfragen, und kein Spruch in den Sprüchen Salomons ist sicher vor Euch. Selbigem Freund würde ich antworten:

Lieber Freund, siehe dir meinen Feldzugsplan an, er hat sicher noch viele Mängel, du wirst aber auch finden, daß er nicht so ganz planlos ist. Centrum: Heil. Geschichte. Rechter und linker Flügel: Katechismus und Kirchenlied. Reserve: Allerlei passende Sprüche und Liederverse, Psalmen 2c., die ich nach Bedürfniß, doch nicht zu sehr, heranziehe. Als Vorhut schicke ich einen oder ein paar Sprüche voraus. Rückt das Centrum vor, oder, damit ich das strategische Gleichniß verlasse, in der bibl. Geschichtsstunde ist die Geschichte Hauptsache; Zweck und Ziel: Verständniß und Aneignung; ebenso ist es bei Kirchenlied und Katechismus. Wo ich aber von rechts oder links oder aus der Reserve zur Erläuterung verwandten Stoff heranziehen kann, warum soll ichs nicht thun? Ich will dir zugeben, daß in ungeschickter Hand zuweilen recht unklares und verworrenes Zeug zu Tage gefördert werden kann, gebe dir aber die Versicherung, daß da auch bei anderer Art der Behandlung nicht viel Geschicktes herauskommen würde. Dann kann ich dir aber noch die beruhigende Versicherung geben, daß die Masse des vorhandenen Stoffes, welcher uns zur Verfügung steht, aus Katechismus, Gesangbuch, Sprüchen nicht so gar groß ist, daß große Verwirrung entstehen könnte. Doch höre mich in Geduld noch ein wenig weiter an.

Die Concentration kann in jeder Lehrstunde im Religionsunterricht zur Geltung und Anwendung kommen und muß es sogar, falls die Anordnung und Vertheilung des Lehrstoffes die richtige ist. Beispielsweise ist es ganz passend, das Lied: Mein Leben ist ein Pilgrimstand zum Lebensbilde Jakobs lernen zu lassen. Wie viel Handhabe bietet sich da, aus der Geschichte Jakobs erläuternde Elemente heranzuziehen! Jakob nennt sein Leben eine Wallfahrt: Mein Leben ist ein Pilgrimstand. Jakobs Sehnsucht im fernen Lande geht nach der Heimath, nach Kanaan: des Christen Ziel nach der Pilgerreise des Lebens ist das Jerusalem, das droben. Jakobs Leben reich an Sorgen, Mühen und Noth allerlei Art: Der Lebensweg hat auch sein Ach, man wandelt nicht auf weichen Rosen. Jakob sagt: Wenig ist die Zeit meines Lebens: So schnell ich Land und Sand verlaß 2c. Selbstverständlich werde ich da auch die Psalmstellen heranziehen: der Mensch ist in seinem Leben wie Gras. Wir kommen dabei gewiß weiter, als wenn wir mit unsern eignen armen Worten lang und breit erklären wollen. — So kann man bei richtiger Stoffvertheilung in jeder Stunde Stoff aus den verwandten Fächern heranziehen; es ist jedoch gerathen, des Guten nicht zu viel zu thun und den Hauptlehrstoff der betreffenden Stunde nicht aus dem Auge zu verlieren. Zur vollen Geltung kommt die Concentration erst bei der Zusammenfassung. Es kann der Werth zusammenfassender Wiederholung nicht genug betont werden. Es gibt da der Wege mancherlei. Jede einfache Wiederholung ist schon von großem Werthe. Sehr viel besser ist schon die Zusammenfassung des religiösen Lehrstoffes einer Woche zu einem Gesammtbilde, wie es z. B. Schuhmacher will, und er hat die Anordnung des Stoffes wirklich recht schön und passend durchgeführt. Doch bieten sich bei derartiger Zusammenfassung auch wieder Schwierigkeiten. Soll die Woche als Ganzes ungesucht zur Geltung kommen, so ist es eigentlich nöthig, daß die 3 Geschichten ein abgeschlossenes, in sich aber in Zusammenhang stehendes Ganze bilden. Das ist nicht oft der Fall. Mir scheint es richtiger zu sein, sich nicht an eine Zeit zu binden, sondern sich nach dem Centrum des Unterrichts, der Geschichte, zu richten und da das nach seinem Inhalte naturgemäß Zusammengehörige in eine Gruppe zu bringen. So würden beispielsweise die 6 ersten Historien des alten Testaments eine solche zusammen=

gehörige Gruppe bilden können mit der Bezeichnung: Urgeschichte. Die Historien 7 bis 11 würden eine zweite Gruppe bilden: das Charakterbild des Abraham. So würde sich ungesucht die Gruppirung im alten Testament weitergestalten ungefähr in folgender Weise: Jakob. Joseph. Moses und das Volk Israel auf der Wanderung. Josua. Die Richterzeit ꝛc. Dem Hauptinhalt des Stoffes aus der h. Geschichte entspricht der Stoff der verwandten Fächer. Man muß eben nicht daruuf aus sein, zu jedem Zug der Geschichte einen Spruch, Liedervers, Katechismusfrage heranziehen zu wollen, der Hauptinhalt ist maßgebend. Ein solche Gruppe sieht im Lectionsplan etwas dürftig aus. Z. B. Nach meinem Specialplan des rel. Lehrstoffes: II. Gruppe des alt. Testaments: Lebensbild des Abraham. Katechismus: Was ist wahrer Glaube. 3. Bitte. Lied: Befiehl du deine Wege. Sprüche: Hebr. 11, 1. Es ist aber der Glaube ꝛc. und 1. Cor. 10, 13. Gott ist getreu ꝛc. Schriftabschnitt: Psalm 91. Es sei mir gestattet in diese dürftige Skizze ein wenig Leben zu bringen, indem ich, freilich auch nur in Kürze, andeute, wie eine solche Gruppe bei der Zusammenfassung zu dem Charakterbilde des Abraham zur Behandlung kommen würde. Der Gesammteindruck, den das Leben Abrahams macht, ist der: Abraham ist ein Mann des Glaubens. Das erste von Bedeutung, was wir von ihm hören, ist das Wort Gottes an ihn: Gehe aus deinem Vaterlande, es wird also ein Act des Glaubens von ihm verlangt, freilich mit einer großen Verheißung als Lohn des Glaubensgehorsams: Ich will dich zum großen Volke machen ꝛc. Abraham glaubt dem Herrn, verläßt Vaterhaus und Freundschaft und geht, gehorsam dem Willen Gottes. Weiß er auch nicht, wohin ihn Gott führt und wie sein Lebensweg sich gestalten wird: er befiehlt seinen Weg dem, der den Himmel lenkt; der Wolken ꝛc. Tage und Jahre vergehen. Abraham wird im Aeußern reich gesegnet, alt treuer Knecht Gottes predigt Abraham unter dem götzendienerischen Volk vom Namen des Herrn; von einer Erfüllung der Verheißung aber noch immer nicht der geringste Anfang. Doch Abraham zweifelt nicht an dem, das er nicht siehet, er hat die gewisse Zuversicht: was Gott verheißet, das wird er auch thun. Ist auch nach menschlichem Ermessen keine Möglichkeit der Erfüllung: der ihm die Verheißung gegeben, der hat Wege allerwegen, an Mitteln fehlts ihm nicht, und sind dem blöden menschlichen Auge die Wege Gottes oft unverständlich, sein Weg ist doch lauter Licht. Was er sich vorgenommen ꝛc. Gott nimmt sich freundlich von Zeit zu Zeit des harrenden Glaubenshelden an, zeigt ihm das Land Kanaan als sein Land: Siehe gegen Mitternacht ꝛc.; weist ihn nach oben: Siehe gen Himmel, verändert bedeutsam seinen Namen, stellt ihm endlich im Hain Mamre in lieblicher Weise die nahe Erfüllung oder vielmehr nur den Anfang der Erfüllung in nahe Aussicht. Wie müssen wir voll Ehrfurcht den Glaubenshelden anschauen! 24 Jahre sind ihm unter Hoffen, Harren und Glauben dahin gegangen, da bedurfte er wohl der Stärkung aus der Höhe, und so hat er immer die gewisse Zuversicht, das herzliche Vertrauen, das der Geist seines Vaters im Himmel in ihm wirket, behalten. Er erwartete in Geduld die Zeit und konnte darum erblicken die Sonne der schönsten Freud. Der Sohn wird ihm geboren. Wie wird das Herz Abrahams voll Freude und Dank gewesen sein! Wie wird er freudig und dankbar die wunderbaren Wege Gottes preisend den kleinen Knaben, den Träger der Verheißung, angeblickt haben, dem ja auch das Wort galt: In dir sollen gesegnet werden ꝛc. Doch Gottes Wege sind wunderbar, seine Kinder müssen gar oft wandern im finstern Thal. Die letzte und größte Prüfung steht

dem Glaubenshelden noch bevor. Das Kind seiner Liebe und Hoffnung ist zum Knaben herangewachsen. Da kommt zu Abraham das Wort des Herrn: Abraham, nimm Isaak rc. Wie ein zweischneidiges Schwert muß jedes Wort durch das Vaterherz gedrungen sein. Ein glaubens- und haltloser Mensch hätte verzweifeln müssen. Wie verhält sich Abraham? Seine Seele ist stille zu Gott, der ihm hilft. Still bereitet er sich auf den sauren Gang vor, still geht er seinen Weg; aber wie hören wir das tiefe Weh des Vaterherzens heraus aus den Worten: Mein Sohn, Gott wird sich ersehen ein Schaf zum Brandopfer. Jetzt offenbart sich die gewisse, felsenfeste Zuversicht des Abraham als ein Stab, auf den er sich getrost stützen kann. Was Gott zusagt, das hält er gewiß. Wer weiß, ob er ihm nicht noch hilft; Weg hat er allerwegen rc., und wenn er das Schreckliche wirklich vollbringen muß, nun, so ist es Gott ein Kleines, den Sohn von den Todten zu erwecken. Freilich, als der schreckliche Augenblick immer näher rückte und keine Hülfe sich zeigte, da mochte es Abraham je und dann sein, als hätte Gott in seinem Sinn seiner sich begeben, und sollt er für und für rc.

Wirds aber sich befinden rc. Auch von Abrahams Herzen nahm Gott die schwere Last. Wenn die Noth am größten, ist Gott am nächsten. Gott ist getreu, der seine Kinder nicht versuchen läßt rc. Im Augenblick der höchsten Noth ruft Gott ihm zu: Lege deine Hand rc. Nun hat er ein Dankopfer bringen können wie nie in seinem Leben. Nun war er der Glaubensheld voll und ganz, der Vater der Gläubigen, dem sein Glaube zur Gerechtigkeit gerechnet ist, von dem wir sagen können:

Wohl dir, du Kind der Treue rc. Wir aber wollen von ihm lernen unsre Zuversicht felsenfest auf Gott zu setzen und in aller Noth des Lebens ihm zu vertrauen und bitten:

Laß bis in den Tod
Uns allzeit deiner Pflege
Und Treu empfohlen sein,
So gehen unsre Wege
Gewiß zum Himmel ein.

Zum Schluß wird gelesen Ps. 91: Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzet rc.

M—s.

Decimalzahlen oder Decimalbrüche?

I.

In der vorigen Nummer der Schulzeitung macht Herr **Zeglin** auf eine neue „Anleitung zum Rechen-Unterricht von A. Büttner" aufmerksam und theilt namentlich die Grundsätze mit, nach welchen der Verf. die Dezimalrechnung behandelt wissen will. Dies veranlaßt mich, auf einen kurzen Aufsatz zurückzukommen, welcher im Anfang-Dezember-Heft 1874 enthalten ist und den nämlichen Gegenstand behandelt.

Zu jenem Aufsatz heißt es zu Anfang: „Wie auffällig es auch auf den ersten Blick erscheinen mag, dennoch ist es buchstäblich wahr, daß durch die Einführung der neuen Maß-, Gewichts- und Münzordnung **die Dezimalbruchrechnung für den Bedarf der Volksschule nahezu überflüssig geworden ist.**"

Es gibt mehrfache Weisen, in das Rechnen mit Dezimalzahlen einzuführen. Erstens kann man dieselben nach der Bruchrechnung bez. im Anschluß an dieselbe vorführen; die Dezimalzahlen treten dann als Bruchzahlen auf, „deren Zähler eine ganze Zahl und deren Nenner 10 oder eine Potenz von 10 ist.“ Mit dieser Erklärung beginnt ein mir vorliegendes Rechenbuch den Abschnitt von den Dezimalbrüchen, und ganz selbstverständlich tritt derselbe dort erst nach der Bruchrechnung auf. Es wird bei solcher Behandlungsweise gewissermaßen vorausgesetzt, daß die Bruchrechnung, als das Allgemeine, leichter sei und erst abgehandelt sein müsse, bevor die Dezimalzahlen, als eine besondere Art der Brüche, wegen der besonderen Schwierigkeiten, die sie darbieten, unterrichtlich vorgenommen werden können.

Zweitens können die Dezimalzahlen als niedere Einheiten im dekadischen Zahlensystem vorgeführt werden. In diesem Falle braucht die Behandlung in keinem Zusammenhang mit der Bruchrechnung zu stehen. Die Dezimalzahlen lassen sich in solcher Weise schon vor der Bruchrechnung einführen. Wenn es gelingt, den Kindern verständlich zu machen, daß hier dasselbe Gesetz gilt wie bei den ganzen Zahlen, daß nämlich 10 niedere Einheiten stets eine höhere ausmachen, so „bietet das Rechnen mit Dezimalzahlen eine vollständige Parallele zum Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen.“ Dies ist, wie das Referat des Herrn Zeglin erkennen läßt, der Standpunkt des Herrn Büttner in seiner Anleitung. Offenbar ist bei dieser Weise ein besonderes Veranschaulichungsmittel wünschenswerth, jedenfalls dann, wenn die Kinder noch keine Theilzahlen kennen gelernt haben, d. h. wenn noch kein Rechnen mit Brüchen vorausgegangen ist. Das letztere ist aber eben die Meinung des Herrn Büttner, es sollen die Decimalbrüche gleich in Verbindung mit den mehrfach benannten Zahlen vorkommen. So verlangt er denn auch in These 3 ein Anschauungsmittel: „Wie für Einer und Zehner, so ist auch für Zehntel und Hundertstel allseitige Veranschaulichung zu fordern; es muß also ein Apparat hergestellt werden, welcher als eine Art Parallele zur russischen Rechenmaschine das Rechnen mit Zehnteln und Hundertsteln veranschaulicht.“

Eine dritte Weise wird in dem Eingangs erwähnten Aufsatze der Schulzeitung (1874) empfohlen. Es heißt dort: „Man pflegte bisher die Dezimalrechnung als einen Theil der Bruchrechnung anzusehen und sie auch als solche zu behandeln. Man ließ nämlich letztere vorausgehen und nahm dann die Dezimalrechnung vor, indem man von der Form der gewöhnlichen Brüche ausging. Etwa so: $1/_{10} = 0,1$; $1/_{100} = 0,01$ u. s. f. Dieses Verfahren hatte früher eine gewisse Berechtigung. Denn die Bruchrechnung war das Wichtigere und mußte zunächst vorgenommen werden. In sehr vielen Fällen mochten die Dezimalbrüche überhaupt nicht vorkommen; wo sie aber behandelt wurden, lag es nahe, die Belehrung an die gewöhnliche Bruchrechnung anzuknüpfen und vielfach auf dieselbe Bezug zu nehmen. Wenn auch jetzt noch, nachdem das Dezimalrechnen in das gewöhnliche Leben eingeführt ist, das frühere Verfahren genau beibehalten wird, so ist das nicht der Sachlage entsprechend. Wenigstens muß man sagen, daß die Auffassung dadurch unnöthiger Weise erschwert wird. Es ist nicht die Rede davon, was auf der Oberstufe zum weiteren Verständniß der Sache geschehen kann: das Wichtigere ist, zu zeigen, in welcher Weise die Schüler schon auf der Mittelstufe ohne viel Umstände und Beschwer in die Dezimalrechnnng nach und nach einzuführen sind. Und da liegt es, wie die Sachen jetzt stehen, sehr nahe, die Dezimalzahlen überhaupt nicht als Brüche, sondern als Ganze anzusehen.“

Vorausgesetzt, daß dies thunlich ist, so bedarf man keines neuen Veranschaulichungsmittels, und es bieten sich dann überhaupt keine Schwierigkeiten dar. Und warum sollte das nicht angehen? Natürlich werden dann nicht nackte, sondern benannte Zahlen vorgenommen, was nur vortheilhaft sein kann. Wie das zu machen, ist in dem mehrangeführten Aufsatze gezeigt.

Nehmen wir an, daß die Schüler die 4 Rechnungsarten mit Mk. und Pfg., Mtr. und Ctm., Faß und Liter, Ctr. und Pfd. geübt haben, was ja schon früh, am besten gleich in Verbindung mit dem Rechnen in unbenannten Zahlen, geschehen kann, indem die Reduktion keine Schwierigkeiten bietet. — Man lehrt nun zunächst die Schüler die Reduktion von Pfg. in Mk in folgender Weise ausführen. Beispielsweise:

360 Pfg. = 300 Pfg. + 60 Pfg.
300. Pfg. = 3 Mk.

Wenn ich also zwischen der zweiten und dritten Stelle (von rechts) einen Strich mache, so stehen vor dem Strich die Mark und hinter dem Strich die Pfennige. So viel mal 100 Pfg. da sind, so viel Mark gibt es. Pfennige verwandelt man in Mk., indem man die beiden letzten Stellen durch ein Komma abstreicht. Die Zahl vor dem Komma gibt dann die Mk. und die Zahl hinter dem Komma die Pfge. an. Ebenso Ctm. in Mt., Pfd. in Ctr., und Liter in Faß. 360 Pf. = 3,60 Mk. oder Mk. 3,60."

Damit wäre die Sache für die Mittelstufe erledigt. Wie die 4 Operationen des Addirens, Subtrahirens, Multiplizirens und Dividirens zu lehren sind, darüber ist kaum etwas zu sagen nöthig; übrigens ist es in jenem Aufsatze dargelegt.

Man braucht hierbei gar nicht auf die Brüche Bezug zu nehmen. Die Schüler können alles, was auf dieser Stufe zu rechnen ist, mit der nöthigen Einsicht ausführen lernen, sie verstehen mit dem neuen Maß, Gewicht und Geld zu rechnen und operiren mit Decimalzahlen, ohne vielleicht einmal den Namen „Dezimalbruch" gehört zu haben.

Welche von den 3 verschiedenen Arten (oder Methoden) in der Behandlung der Dezimalzahlen vorzuziehen sei, darüber bin ich nicht in Zweifel.

Die erstere Art ist die schwierigste und legt die Nöthigung auf, zuvor die Bruchrechnung vorzunehmen.

Die zweite ist einfacher, jedoch macht sie ein besonderes Anschauungsmittel nöthig; sie bietet auch darin Schwierigkeiten, daß die Kinder die Decimal- als Theilzahlen: als Zehntel und Hundertstel auffassen und benennen müssen.

Die dritte Weise ist die verständlichste, sie erfordert keine Veranschaulichungsmittel: die Dezimalen werden als Ganze aufgefaßt; die Stellen vor dem Komma bezeichnen Ganze höherer Art (Mark, Meter u. s. w.); die Stellen nach dem Komma bezeichnen Ganze niederer Art (Pfennig, Centim. u. s. w.)

2.

Mit Recht kann man einwenden, daß eine gründlichere Einsicht in das Wesen der Dezimalzahlen wünschenswerth sei. Allerdings! Aber zur rechten Zeit und wenn die nöthige Unterlage dafür gewonnen ist. Für den ersten Gebrauch — unter Umständen sogar überhaupt — reicht die nächstliegende Betrachtungsweise vollständig aus, und das ist zunächst die Hauptsache. Für eine tiefergehende Betrachtung muß die Oberstufe in Anspruch genommen werden. Da kann beides: was das erste Verfahren und auch was das zweite Verfahren Berechtigtes hat, zur Geltung kommen. Denn in der That lassen sich die Dezimalzahlen als eine

besondere Art der Brüche ansehen: als Brüche, deren Nenner 10 oder eine Potenz von 10 ist. Sie lassen sich auch als niedere Einheiten des dekadischen Zahlensystems ansehen, für welche dasselbe Grundgesetz gilt wie für die höheren Einheiten.

Haben die Schüler die Bruchrechnung durchgemacht, wenn auch in bescheidenem Umfang, so ist es nützlich und förderlich, gewöhnliche Brüche in Dezimalbrüche und umgekehrt zu verwandeln.

Namentlich werden folgende Uebungen, die ich der Kürze halber durch Beispiele andeute, zur Förderung der Einsicht dienlich sein.

4 : 19 Mk. = $4\frac{3}{4}$ Mk.
16
3
3

4 : 19 Mk. = 4 Mk.
16
300 Pf. = 75 Pf.
300

4 : 19 Mk. = 4,75 Mk.
16
30
28
20
20

Die letzte Ausrechnung sollen die Schüler so auffassen: Der 4. Theil von 19 Mk. ist 4 Mk. Die übrigen 3 Mk. werden in Zehntelmark verwandelt, der 4. Theil gibt 7 Zehntelmark. Die übrig bleibenden 2 Zehntelmark verwandeln wir in Hundertstelmark, der 4. Theil gibt 5 Hundertstelmark. — Auf diese Weise lassen die Schüler die Decimalbrüche selbst entstehen und sehen zugleich auf's Klarste ein, daß die einzelnen Dezimalstellen niedere Einheiten des Zahlensystems bedeuten. Sie sehen hier durch Vergleichen, daß $\frac{3}{4}$ Mk. = $\frac{7}{10} + \frac{5}{100}$ Mk. = $\frac{75}{100}$ Mk. = 0,75 Mk. sind.

Man kann jetzt auch die Benennung fallen lassen und zu reinen Dezimalzahlen übergehen:

40 : 973 = 2 Zehner
80
173 = 4 Einer
160
130 = 3 Zehntel
120
100 = 2 Hundertstel
80
200 = 5 Tausendstel
200

(Einer bis Tausendstel) = 24,325

17,45 = 1×10
$+ 7 \times 1$
$\times 4 \times \frac{1}{10}$
$+ 5 \times \frac{1}{100}$

7×100
$+ 4 \times 10$
$+ 3 \times 1$
$+ 0 \times \frac{1}{10}$
$+ 2 \times \frac{1}{100}$
= 743,02

Otto Biermann.

Eine Antwort auf die Frage: „Zweck des Klassenbuches?“

Zu den vielen Einrichtungen, welche die neue Schulgesetzgebung im Gefolge hat, gehört die Führung des Klassen-, Wochen- oder Tagebuches.

Die Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung ist so einleuchtend, daß es fast Zeit- und Papierverschwendung ist, darüber lange nachgrübeln und skribeln zu wollen.

Freilich muß eine zweckmäßige Einrichtung resp. äußere Ausstattung des Wochenbuches, welche jeder unnützen oder nicht dahin gehörenden Schreiberei vorbeugt, vorausgesetzt werden.

Die tägliche Einzeichnung des durchgenommenen oder Verzeichnung des durchzunehmenden Lehrstoffes ist in den Volksschulen nicht nothwendig; in den oberen und mittleren Klassen genügt die wöchentliche Eintragung, in der Elementarklasse sogar eine monatliche oder halbmonatliche.

Die Lehrer, insbesondere die Schulleiter sind mit vielen Schreibereien geplagt; aber die Führung des Wochenbuches, so sehr sie dem geehrten Fragesteller als unnütze Plackerei erscheint, kann ihnen nimmermehr erlassen werden.

Hat der Lehrer wirklich gearbeitet, so wird er nach Verlauf einer Woche nicht erst nachsinnen müssen, was und wie viel er zu verzeichnen hat; er wird einfach Thatsachen konstatiren und registriren. Die größte Ehrlichkeit und Berufstreue vorausgesetzt — wird das Wochenbuch die Thätigkeit der Schule fixiren können und dasselbe den inspizirenden Organen ein annähernd richtiges Bild von der Arbeit der Schule zu geben im Stande sein. Es kann und muß vom Lehrer jene reelle Buchführung vorausgesetzt werden, die vom ersten besten Geschäftsmanne verlangt wird, der nicht in den Wind hineinarbeiten, sondern stets auf solider Basis stehen will.

Die Inspizirung wäre überflüssig, wenn das Wochenbuch allein schon den Gehalt der Arbeit verbürgen könnte. Das Wochenbuch soll nur Anhaltspunkte für die Beurtheilung der Arbeit der Schule geben; es muß dazu noch die unmittelbare Anschauung kommen, um den todten Buchstaben zu beleben, um ein lebendes Bild zu bekommen.

Der Lehrer schafft sich dadurch den besten Rückhalt; was in seinem Haben eingetragen ist, was verbucht ist, das unterliegt zunächst der Kontrole, nicht das Soll, das im Normallehrplane angedeutet ist.

Zugleich ist mit dieser Einrichtung ein Mittel an die Hand gegeben, detaillirte Lehrpläne aufstellen zu können. Detaillirte Lehrpläne, wenn sie als Schablone dienen und somit die Schulthätigkeit uniformiren sollten, wären vom Uebel; aber ausgeführte Lehrgänge u. z. bis in das Einzelnste ausgeführte (wie etwa an der Uebungsschule des Wiener Lehrerpädagogiums ein solcher detaillirter Lehrgang in der Geschichte bereits ausgearbeitet wurde), wenn sie aus dem Boden der Praxis herausgewachsen sind, werden dem Anfänger und auch dem im Schulfache Ergrauten einen willkommenen Wegweiser, eine solide Grundlage abgeben können, ohne zum gedankenlosen Nachtreter zu werden, weil ein detaillirter Normallehrplan eben nur als Musterbild dienen kann, das nicht einfach kopirt zu werden braucht, sondern erst mannigfache lokale Färbung erhalten wird.

Die Frage über die Detaillirung der Lehrpläne ist eine erst zu lösende u. z. am besten zu lösen in jeder einzelnen Lokalkonferenz. Diese Frage sollte das „ständige“ Thema der Lokalkonferenzen bilden. Die Wochenbücher von den frü-

heren Jahren gäben dazu das erwünschteste und solideste Material. Die Wochenbücher würden dann nicht nur geschrieben, sondern auch gelesen, und die fleißige Lektüre derselben höbe und verwerthete den Schatz, der in ihnen allmälig niedergelegt wurde.

Die Führung der Wochenbücher kann in diesem Sinne dem Lehrer niemals zur Last werden, vielmehr wird er das Bestehen dieser Einrichtung in seinem höchst eigenen Interesse wünschen, weil er darin den besten Regulator, den verläßlichsten Kontrolor seiner Thätigkeit, die ergiebigste Fundgrube in pädagogischer und didaktischer Hinsicht erkennen wird.

Die Schule ist keine Drillanstalt, in der Tag für Tag dasselbe Stückchen herabgeleiert wird, sie ist ein Garten, in dem die edlen Pflänzchen wachsen, wenn auch sehr langsam wachsen.

Ein praktischer Lehrer und ein verständiger Inspektor werden es nicht als schwere Sünde ansehen, wenn die Rubriken nicht stets mit neuen Lehrstoffen ausgefüllt sind, weil der Verdauung, der Wiederholung beständig Rechnung getragen werden muß.

Das Wochenbuch soll auch veranschaulichen, wie viel Zeit zur Wiederholung, welche eine tägliche, wöchentliche oder monatliche sein kann, erforderlich ist, wie wenig Neues gegeben werden kann.

Aber Fortschritt ist nothwendig — etwas Neues muß immer dazu kommen, soll nicht das ganze Schulleben in die Tretmühle der Alltäglichkeit kommen, soll nicht der alte Schlendrian einreißen und sich breit machen.

Der Lehrstoff, der in der Volksschule bewältigt werden kann, ist überhaupt nicht so massenhaft, daß er nicht überblickt werden könnte.

Jedes Wort, das der Lehrer spricht, kann freilich nicht verewigt werden, die pädagogischen Winke, der erziehliche Einfluß, der hauptsächlich durch die Persönlichkeit des Lehrers getragen wird, können freilich nicht mit dem Papiere anvertraut werden. Wohl aber kann das Wochenbuch die unterrichtliche Seite der Schule hinreichend illustriren, wenn gewissenhaft jeder neue Lehrstoff registrirt wird; es bietet dann ein Bild von der Thätigkeit des Lehrers, dessen Werth freilich durch die Persönlichkeit des Lehrers mannigfach modifizirt erscheint.

Es gehört eine ziemlich große Portion Naivetät dazu, in dem „Schreiben des Klassenbuches“ eine nutzlose Zeitverschwendung zu erkennen! Es gehört nicht wenig Muth dazu, dem Lehrer zuzumuthen, daß er erst den betreffenden Stoff auszusinnen hätte, um die Rubriken recht zierlich auszufüllen, und ihm die Fähigkeit abzusprechen, sich in seiner eigenen Arbeit zurechtzufinden, und die Unehrlichkeit, daß Jeder aufschreibt, was er will, für eine Möglichkeit zu halten.

Die Uebersicht wird erleichtert, wenn der Lehrstoff kurz, gedrängt, jedoch getreu verzeichnet wird. Vieles in wenige Worte zusammenzufassen ist zugleich eine höchst zweckmäßige und angenehme Stylübung.

Wenn das Wochenbuch eben nur zur Eintragung des Lehrstoffes dient, wenn alles übrige Beiwerk, wie Kalendarium, Stundeneintheilung, Bezeichnung der Abwesenheit und Zuspätkommens 2c. aus dem Wochenbuche wegfällt, wenn die Wochenbücher jene einfache und zugleich zweckmäßige Einrichtung haben, wie die in den Wiener Schulen gebrauchten, so kann die Führung des Wochenbuches dem Lehrer gewiß keine zeitraubende, unnütze und qualvolle Arbeit sein; im Gegentheile,

jeder berufstreue und gewissenhafte Lehrer wird sich mit Liebe dieser kleinen Mühe unterziehen, und zur Ehre der Lehrerwelt sei es gesagt, daß viele Berufsgenossen dieser Arbeit sich freiwillig unterzogen, bevor sie eine Verordnung dazu zwang.

(Fr. päd. Bl.)

Gustav Nieritz.

Am 16. Februar verstarb in Dresden im Alter von 81 Jahren der Nestor der dermaligen Jugendschriftsteller und zugleich der fruchtbarste von allen: Gustav Nieritz. Man geht jetzt mit dem Gedanken um, ihm auf einem öffentlichen Platz seiner Vaterstadt Dresden ein Denkmal zu setzen. In jener Zeit, wo gerade die ethische Seite der Jugendbildung hinter der bloß intellectuellen zurückzutreten in Gefahr war, verdient das Streben eines Mannes, dessen zahlreiche Jugendschriften eine streng sittliche Gesinnung athmen, um so bereitwilligere Anerkennung. Zu Dresden 1795 geboren, widmete er sich dem Lehrerstande, wurde 1814 Hülfslehrer an einer Armenschule, erst 1831 Oberlehrer, und hat auch die äußeren Sorgen des Lehrerstandes Jahre lang getheilt. Nach 40jähriger Lehrerwirksamkeit wurde er 1864 mit einer Pension von nur 200 Thalern zur Ruhe gesetzt und lebte seitdem in seinem Gartenhäuschen in Dresden als Privatmann, theils dem Gartenbau, theils der Jugendschriftstellerei sich widmend. Von Gubitz war er im Jahre 1834 zuerst angeregt worden, sich im Genre eines Christoph von Schmid zu versuchen, und von da an hat er mit bewundernswerther Fruchtbarkeit Hunderte von Bändchen ausgehen lassen und sich mit seinen bald geschichtlichen, bald frei erfundenen Erzählungen ein dankbares Publikum erworben. 30 Jahre lang gab er seinen „deutschen Volkskalender" heraus, zu dessen Mitarbeitern seiner Zeit doch auch Namen wie Wildenhahn, Jeremias Gotthelf, Horn, Heubner und Marie Nathusius gehörten.

Allerdings leiden seine eigenen Erzählungen in religiöser Hinsicht an einem durchgreifenden Mangel. Sein Grundsatz war, daß die Frömmigkeit erst durch treue Pflichterfüllung ihren wahren Werth erhalte und daß sonst alle kirchlichen Formen nur hohle Worte. Dabei hat er aber die religiöse Quelle zu treuer Pflichterfüllung, wenn auch nicht geleugnet, so doch nicht genügend hervorgehoben und der Jugend aufgezeigt. Anzuerkennen ist indessen, daß mit der ethischen Seite seiner Schriften auch sein persönlicher Wandel in Einklang stand.

Der vor Kurzem ausgegebene 36. Jahrgang des „Deutschen Volkskalenders" (Leipzig Georg Wiegand 1 M.) enthält das Abschiedswort an die Leser, das Nieritz noch vor seiner letzten Erkrankung in dem Gefühl niedergeschrieben hatte, daß das unproductive Alter ihm von jetzt ab Schweigen auferlege. Bald nach diesem Vorwort ist er heimgegangen. Eine Selbstbiographie von Gustav Nieritz enthält das erste Bändchen seiner bei Risch in Stuttgart erschienenen „Ausgewählten Erzählungen". Was Einfachheit und Schlichtheit der Erzählungen betrifft, so ist von Nieritz viel zu lernen.

N. E. K.

Kleine Mittheilungen.

Ein guter mattschwarzer Tafelanstrich ist für die Schule von bedeutendem Nutzen. Oelfarbeanstrich leistet, trotz der sorgfältigsten Präparation, keineswegs die gewünschten Dienste, da er durch öfteres Abwischen der Tafel glänzend werden muß. — In Folgendem soll gezeigt werden, wie sich jede Schultafel in äußerst kurzer Zeit mit einem dauerhaften, intensiv schwarzen, matten Anstriche versehen läßt. Es wären z. B. 5 Tafeln anzustreichen, von denen jede etwa 1·6 □m. (3·2 □m. die beiden Seiten) Fläche hätte. Man bereite sich eine „Kautschuk-Pergament-Flüssigkeit," die nach dem bekannten Chemiker E. de Souvageon bereitet wird: „Auf 2 Liter 90% Spiritus nehme man 350 Gramm Schellack und 70 Gramm Sandarach. Diese Theile kommen in einen Behälter und bleiben bis zur Lösung stehen. Dann nehme man 35 Gramm Guttapercha und löse dasselbe in 140 Gramm rektifizirtem Terpentin auf einer erwärmten Ofenplatte. Nach Erkaltung kommen sämmtliche Theile zusammen und werden mit 500 Gramm Schmirgel nnd 125 Gramm Kienruß verbunden." — Nun stelle man die anzustreichende Tafel, z. B. eine mit schon abgebrauchtem Oelfarbenanstrich, auf die schmale Kante ziemlich vertikal, und streiche mit einem großen Pinsel die Flüssigkeit, von oben anfangend, rasch auf die Tafelfläche. So wie man unten angekommen ist, muß mit einem in Flamme gesetzten Holzspane (man führt blos die Flamme an der untern Kante von links nach rechts) die aufgestrichene Flüssigkeit angezündet werden. Bald darauf wird die Tafelfläche mit Bimsstein leicht abgerieben und wieder von oben nach unten angestrichen, jedoch nicht mehr angebrannt, sondern trocken gelassen, worauf einzelne größere Kienruß- und Schmirgelkörnchen durch leichtes Abreiben mit einem Tuchlappen oder mit der Hand entfernt werden. — Hat man eine neue Tafel mit dieser Flüssigkeit anzustreichen, so muß man sie zweimal einbrennen und einmal kalt behandeln. — Der auf diese Weise erhaltene Anstrich ist prächtig matt schwarz und bringt eine Schrift oder Zeichnung mit weißer Schlemmkreide darauf einen überraschenden Eindruck hervor. In Sachsen, Preußen, Würtemberg, besonders aber in der Schweiz, ja auch in Böhmen schon, wie in Tetschen, Karlsbad und Grulich, wurden die Schultafeln in der angegebenen Weise angestrichen und wird allgemein diese Methode gelobt wegen ihrer Vorzüglichkeit, Einfachheit und Billigkeit. Besonders aber noch deshalb ist dieselbe anzuempfehlen, weil der Landlehrer durch sie leicht in den Stand gesetzt ist, mit einiger Beihilfe die Tafel selbst schnell schwarz zu machen, so oft es nothwendig ist. (Blätter für Erz. u. Unt.)

Der preußische Landtag wünschte zu wissen, aus welchen Volksklassen die Seminaristen hauptsächlich hervorgehen. Jetzt liegt ihm der amtliche Nachweis vor, daß von den im Sommer 1875 in den Seminarien befindlichen 6456 Zöglingen 1318 aus Lehrerfamilien, 4268 aus Familien der Unterbeamten, kleinen Gewerbtreibenden und Grundbesitzer, welche zugleich auf Taglohn angewiesen sind, endlich 870 aus besser gestellten Familien stammen.

Im Anfang dieses Jahres fand in Köln die zweite ordentliche Versammlung des Vereins der Zeichenlehrer Rheinlands, Westfalens und Hessen-Nassau's statt. Es wurde u. A. beschlossen, eine Bibliothek zu gründen und die Verlags-

buchhandlungen davon in Kenntniß zu setzen, daß eine Besprechung und Beurtheilung der Werke über den Zeichen-Unterricht vorgenommen werden soll. Daran schloß sich ein Vortrag über den Unterricht im ersten Jahre mit vorgelegten Zeichnungen und Erläuterungen an der Tafel. Es wurde das fast in allen Volksschulen der verschiedenen Regierungsbezirke eingeführte Netz-Zeichnen als reiner Mechanismus bezeichnet und verworfen, weil der Schüler die dabei gewonnenen zufälligen Anhaltspunkte meistens gedankenlos verbinde und ohne Gewinn arbeite; der Schüler werde durch das Netz-Zeichnen gar nicht in das Wesen des Vorbildes eingeführt. (W. Z).

Von den bei dem Landheer und der Marine im Ersatzjahr 1875/76 eingestellten 85,507 preußischen Mannschaften befanden sich nur 2749 oder 3,24 Prozent Ersatzmanschaftem ohne Schulbildung; 77,194 mit Schulbildung in der deutschen Sprache, und 5564 Mann mit Schulbildung nur in der Muttersprache. Von den Analphabeten entfallen auf die Provinz Preußen: 1033 Mann, Brandenburg 53, Pommern 87, Posen 854, Schlesien 458, Sachsen 24, Schleswig-Holstein 9, Hannover 56, Westfalen 60, Hessen-Nassau 24, auf die Rheinprovinz 90, auf Hohenzollern 1 Mann. Unter den aus dem Herzogthum Lauenburg eingestellten 18 Ersatzmannschaften befand sich kein Analphabet.

Bücherschau.

Zum geographischen Unterricht.

1. Handbuch der Geographie von Dr. H. A. Daniel, 4. Aufl. Leipz. Fues's Verlag. (1. Lief. 1874).
2. Kleine Schulgeographie. Im Auftrage der städtischen Schuldeputation zu Berlin verfaßt von G. A. von Klöden, Dr. phil. — Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1874.
3. Geographie der alten Welt. Für höhere Lehranstalten von Dr. A. C. Müller, ord. Lehrer am Friedrich-Wilhelms Gymnasium in Berlin. Berlin, C. G. Lüderitzsche Verlagshandlung. 1874.
4. Erster geogr. Unterricht. In Fragen und Antworten. Für die erste Klasse der Mittelschulen und für die oberen der Volks- und Bürgerschulen. Von Anton Heinrich, k. k. Prof. am Ober-Gymnasium in Laibach. Mit 68 in den Text gedruckten Figuren, Karten und Bildern. Wien, A. Pichler's Wittwe und Sohn, 1874.
5. Hilfsbuch für den geogr. Unterricht in Volksschulen und den mittlern Klassen der Mittelschulen. Von A. Stroese, Rector in Köthen. Köthen, P. Schettler's Verlag.
6. Kleine Geographie für die Hand der Kinder in Volksschulen. Von L. Mann. 9. Aufl. Langensalza, Verlags-Comptoir von H. Beyer. 1874. 30 Pf.
7. Geographie und Geschichte. Ein Wiederholungsbuch für die Schüler der Oberklassen der Volksschule. Nach den „Allg. Bestimmungen." Bearbeitet von Fr. Götze, Lehrer in Quedlinburg. 2. Aufl. Quedlinburg, Chr. Frdr. Vieweg, 1874. 40 Pf.
8. Ergebnisse des geogr., geschichtl. und naturkundl. Unterrichts in Volks- und

Bürgerschulen. Ein Wiederholungsbuch für Schüler. Von W. Dietlein, Rector. 3. Aufl., 2. unveränderter Abdruck. Braunschweig, H. Bruhn, 1874. 80 Pf.

9. Kleine Weltkunde für Schule und Haus, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Körper- und Seelenlehre. 6. Aufl. Bamberg, Buchnersche Buchhandlung 1874. 80 Pf.

Da Ref. zu seinem Leidwesen an einer frühzeitigen Durchsicht und Beurtheilung der obigen Bücher behindert worden, so mag nunmehr eine kurze Anzeige genügen.

Nr. 1 bedarf ohnehin keiner Empfehlung mehr, wenn der ungenannte Bearbeiter diese kaum mehr neu zu nennende Auflage im Geiste der Verf. fortführt. Nur die eine Bemerkung wollen wir uns erlauben, daß uns jeder Schritt zur Annäherung an die Guthe'sche Art, Geschichte und Geographie in einander zu verflechten, als eine wesentliche Verbesserung erscheinen würde.

Auch Nr. 2 ist gleichfalls das Werk einer anerkannten Meisterhand. Der Verf. hat aus der reichen Fülle seines Wissens den Stoff für die Verwendung in den Communalschulen Berlins recht geschickt ausgewählt und in ansprechender Form dargestellt. Ref. würde für den Gebrauch in den obern Klassen gehobener Volksschulen das 194 S. starke Buch den nachfolgenden unbedingt vorziehen, zumal die Verlagshandlung in der äußern Ausstattung ihren guten alten Ruf trefflich bewährt hat. Die dem allgemeinen Theil zur Veranschaulichung beigegebenen Holzschnitte sind — fast allzu bescheiden — weder auf dem Titel noch im Vorwort erwähnt.

Nr. 3 will nicht bloß Schulbuch im engeren Sinne, sondern auch Hülfs- und Nachschlagebuch für die Schüler bei der Lection sein, und in dieser Eigenschaft hat es allerdings vor den Pütz'schen Werken den Vorzug, daß es den reichen geogr. Stoff gesondert und sehr übersichtlich darstellt; überdies wird solcher Zweck durch das äußerst vollständige Register wesentlich gefördert.

Nr. 4 verdient besondere Aufmerksamkeit, da es von der breiten Heerstraße des Schlendrians recht weit abweicht. Zunächst durch die von jeher bei den holländischen Pädagogen so beliebte Behandlung des Stoffs in Fragen und Antworten, dann aber auch durch die sehr schätzenswerthe Zugabe von (auf 143 S.) 68 in den Text gedruckten Figuren, Karten und Bildern. Ueberhaupt ist die Ausstattung eine treffliche, und der Verf. hat mit sichtlicher Liebe zur Sache und gutem pädagogischen Tact gearbeitet. — Das Büchlein wird auch da sich empfehlen, wo das Interesse erst zu erregen und mit der Zeit Rath zu halten ist. Leider fehlt eine Preisangabe, die wir in diesem Falle ungern vermissen, die aber überhaupt ein Verleger einem Recensions-Exemplar niemals vorenthalten sollte.

Nr. 5 ist bei ebenfalls guter äußern Ausstattung ein aus der Praxis hervorgegangenes recht praktisches Werkchen (127 S. 8.), dessen besondere Vorzüge darin bestehen, daß es verhältnißmäßig viel Sachen, wenig Namen und Zahlen bietet, und daß es das Selbstsuchen und Wiederholen seitens der Schüler durch fleißig eingestreute Fragen und Aufgaben rege erhält.

Nr. 6 zeigt in Bezug auf äußere Ausstattung, was sich der deutsche Schulmeister, in betrübendem Gegensatz zu Holland und England, noch bieten läßt: Bei kleinem Format kleiner Druck auf grauem Papier. Der Inhalt ist nicht übel zusammengestellt, aber er enthält der Einzelheiten entschieden zu viel für Kinder, die nur 30 Pf. für ein geogr. Hüfsbuch zahlen können.

Nr. 7 befriedigt gleichfalls um einen spottbilligen Preis bescheidene Bedürfnisse, indem es auf bezw. 40 und 36 S. eine Uebersicht des geogr. und geschichtl. Lehrstoffs giebt.

Nr. 8 und 9 sind umfangreicher, weil sie den gesammten sog. weltkundlichen Stoff umfassen.

Ref. will es zum Schluß nicht leugnen, daß Hülfsbücher von der äußern und innern Form, wie sie Nr. 6—9 zeigen, ihn nicht freundlich anmuthen, und daß er herzlich wünscht, wir kämen mit Hülfe guter Lesebücher und Veranschaulichungsmittel endlich einmal über diese Art Leitfaden-Litteratur, die an die Reulaux'schen Vorwürfe: Billig und schlecht! erinnert, hinaus! Und doch zeigen die rasch sich wiederholenden Auflagen, wie groß die Nachfrage nach Hülfsmitteln dieses Schlages zur Zeit ist. Sollte das wirklich eine nebenbei sich ergebende Folge der „Allgemeinen Bestimmungen" sein, so wäre es wohl Sache des in Aussicht stehenden Unterrichtsgesetzes, den guten alten Grundsatz: non multa sed multum, d. h. wenig aber gut! wieder zu Ehren zu bringen, und die Schulverwaltung hätte dann zu sehen, wie diesem Grundsatz auch der Schulbücher-Fabrication gegenüber Geltung zu verschaffen wäre.

H. Z.

Beilage zum Evangelischen Schulblatt.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Dezember 1876.

Die ersten Uebungen zur Erzielung des Rechtschreibens.*)

Die Meinungen über die Nothwendigkeit des orthographischen Schreibens sowie über seine Erreichbarkeit gehen etwas auseinander. Die Einen glauben die ganze Thätigkeit eines Lehrers nach dem Maße der Rechtschreibefertigkeit seiner Schüler beurtheilen zu dürfen und wünschen, daß die Schule diese Fertigkeit um jeden Preis erziele; die Andern hingegen finden, daß dadurch das Streben nach Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck sowie nach Sprachverständniß leide und wünschen deshalb, daß die Orth. nicht zu viel Zeit in der Schule beanspruche und man lieber auf vollständige Sicherheit in ihr verzichte. Letztere Meinung theilen auch diejenigen, welche die Verschiedenheit in der Schreibung vieler Wörter als Hinderniß für vollkommene Sicherheit ansehen.

Wir stimmen mit Ersteren darin überein, daß möglichste Sicherheit in der Orthographie erstrebt werden muß, nicht nur deshalb, weil das tägliche Leben sie verlangt, sondern auch weil in dem Anhalten zum Rechtschreiben ein nicht zu unterschätzendes erziehliches Moment liegt; mit Letzteren sind wir aber darin einverstanden, daß die Erlernung der Orth. nicht zu viele Zeit in Anspruch nehmen darf, und wir zweifeln schließlich auch gar nicht daran, daß das Rechtschreiben innerhalb der gewöhnlichen Schulzeit, ja sogar der Hauptsache nach auf der Unter- und Mittelstufe erlernt werden kann. Es muß in dieser Zeit geschehen, weil nichts sich weniger gut nachholen läßt als das Erlernen des Rechtschreibens.

Welche Wege hat man bisher zur Erreichung jenes Ziels eingeschlagen?

Die alte Schule übte das Rechtschreiben durch Abschreiben irgend eines Stoffes aus dem Lesebuche und durch fleißiges Niederschreiben nach Dictat. Zum Dictiren wurde gewöhnlich ein beliebiger Stoff genommen, zuweilen aber auch Zusammenstellungen von ähnlichlautenden Wörtern.

Dieser Weg führte sicher zum Ziele, nur nahm er sehr viel Zeit in Anspruch.

Als man nun anfing, mit der Zeit haushälterischer umzugehen, mußte diese Art das Rechtschreiben zu erlernen schon des Zeitaufwandes halber in Ungnade fallen. Man machte aber auch diesem Abschreiben zum Vorwurf, daß es weiter nichts sei als einfache Uebertragung von Druckschrift in Schreibschrift, eine geistlose, mechanische Uebung, welche die Urtheilskraft der Schüler nicht in Anspruch nehme.

---

*) Das nachstehende Referat wurde in einer Barmer Lehrer-Conferenz vorgetragen. Es wird hier sammt der Besprechung, welche sich daran anschloß, mitgetheilt.

Um Letzteres zu erreichen und auch um möglichst viel Zeit zu sparen, sollte nun das Schreiben nur nach Regeln gelernt werden.

Eine Zeitlang begnügte man sich mit den 3 berühmten Regeln:

1. Schreibe, wie du richtig sprichst!
2. Schreibe der Abstammung gemäß!
3. Schreibe nach dem Schreibgebrauch!

Durch diese schönen Worte glaubte man, etwas ganz Neues geschaffen zu haben; man merkte gar nicht, daß der Zopf nach wie vor hinten hing und daß die Kinder nach wie vor nicht nach Regeln, sondern nach der einmal geschehenen Auffassung die Wörter schrieben.

Wie war das auch anders möglich? Nach der ersten Regel sollten diejenigen Wörter geschrieben werden, bei welchen Aussprache und Lautgehalt der Wörter übereinstimmten. Ob dies aber der Fall sei, das konnte das Kind doch offenbar nur durch vorhergehendes Anschauen und Aufnehmen des Wortbildes wissen.

Die zweite Regel war sehr irreführend und zudem für die ersten 5 Schuljahre, in welchen die Hauptarbeit im Rechtschreiben geschehen muß, wenig anwendbar.

Durch die dritte Regel wurde das verpönte Erlernen der Schreibung durch den Gebrauch und die Uebung wieder in aller Form für eine große Anzahl von Wörtern als allein richtig anerkannt. Leicht hätte man durch diese Regeln darauf kommen können, daß die alte Weise des Abschreibens durch systematische Vorführung und Einübung von Wörtergruppen gleichartiger Schreibung zu verbessern wäre; vorerst ließ man sich aber durch sie auf einen Irrweg führen.

Man glaubte, jetzt besonderer Rechtschreibe-Uebungen entbehren zu können, denn der Schüler werde sich beim Schreiben sagen: Ich schreibe das Wort nach Regel 1 oder 2 oder 3 so und so.

Als man sah, daß auf diesem Wege nur Mangelhaftes erreicht wurde, suchte man die Schuld nicht in der verkehrten Anwendung von Regeln, sondern in ihrer geringen Anzahl und stellte eine lange Reihe derselben mit einer ebenso langen Reihe von Ausnahmen zusammen. Dadurch wurde die Sache aber nicht besser, und nun erklärte man es zuletzt in halber Verzweiflung für unmöglich, daß die deutsche Rechtschreibung zu erlernen sei.

Dem letzten großen Kriege war es vorbehalten, eine Wandlung dieser pessimistischen Auffassung hervorzurufen. Niemals sind in kurzer Zeit in Deutschland so viele franz. Briefe geschrieben, gedruckt und veröffentlicht wie damals, wo hunderttausende von Franzosen als Gefangene unter uns weilten. Durch diese Briefe wurden auf einmal eine große Anzahl von Deutschen und besonders die Lehrer gewahr, daß sie, die in wenigen Stunden wöchentlich die fremde Sprache hatten kennen lernen, dieselbe richtiger schrieben nicht nur als der ungebildete Franzose, sondern richtiger sogar als diejenigen Franzosen, welche jahrelang guten Schulunterricht genossen hatten.

Zweier Thatsachen wurde man sich nun wieder auf das Lebhafteste bewußt:

1. In der deutschen Sprache ist die Uebereinstimmung von Lauten, Inhalt und Lautzeichen größer als in der franz. und besonders der engl. Sprache; dieselbe darf nicht als eine von Schwierigkeiten strotzende Sprache dargestellt werden.

2. Beim Erlernen einer fremden Sprache prägt sich die Schreibung der Wörter in verhältnißmäßig kurzer Zeit nur durch Uebung und ohne Regeln ein.

Der aus diesen beiden und besonders der letzten Thatsache zu machende Rückschluß konnte natürlich nur für Einprägung durch Uebung ausfallen, und wirklich erheben sich von da ab mehr und mehr die Stimmen wieder für dieselbe.

Zwar war schon früher wiederholt auf Aehnliches beim Taubstummen-Unterricht hingewiesen. Taubstumme erlernen das Rechtschreiben rasch und sicher und zwar nur durch das Abschreiben vorgeführten Wortbilder. Daraus mußte man folgern, daß wenn Taubstumme allein durch das Auge richtig schreiben, dasselbe dann auch bei Vollsinnigen der Fall sein werde. Aber die Anhänger der Regeln wollten diesen Weg nicht betreten und verwahrten sich vielfach mit Pathos dagegen, daß man einen Vollsinnigen auf gleich niedere Stufe mit einem Taubstummen stelle.

Alle glaubten mehr oder weniger, daß der Vollsinnige durch sein Gehör einen Vorsprung vor dem Taubstummen habe, und daß ihm dieser Vorzug zur Erleichterung dienen müsse. Besieht man aber die Sache genau, so ist das Gehör weit entfernt den Vollsinnigen zu unterstützen, wohl aber ist es geeignet ihn überall, wo Laut-Inhalt und Laut-Bezeichnung nicht übereinstimmen, in die Irre zu führen; für den Vollsinnigen ist deshalb das Rechtschreiben durch Uebung schwerer zu erlernen als für den Taubstummen, aber immer wird er doch auf diesem Wege am schnellsten das Ziel erreichen. Man übersehe doch nicht, daß die Fertigkeit im Rechtschreiben wesentlich eine Sache des Gedächtnisses ist, weniger eine Sache des Urtheils, wie das auch aus der vorhin angeführten Erfahrung hervorgeht, daß in spätern Jahren, wo das Gedächtniß gegen die Urtheilskraft zurückgetreten ist, das Rechtschreiben nur mit großer Mühe zu lernen ist.

Wir behaupten deshalb, die richtige Schreibung eines Wortes prägt sich vorzugsweise durch Uebungen ein, welche ein richtiges und sicheres Erfassen des Wortbildes vermitteln; gewisse Regeln sind wohl brauchbar, aber erst auf einer höhern Stufe. Wir kehren nun keineswegs zu der alten Weise des Abschreibens und Dictirens zurück. Abgeschrieben und dictirt wird allerdings, aber in einer Weise, welche mehr als jene geeignet ist, die Kinder zum klaren und deutlichen Auffassen der Wortbilder, sowie zum Beachten der Eigenthümlichkeiten zu nöthigen.

Wir erklären uns auch nichl strikte gegen jede Regel; nur glauben wir, daß das Kind mit Hülfe der Regel nicht sowohl etwas lernt, als vielmehr sich in zweifelhaften Fällen des Gelernten erinnert. Sie kann deshalb erst auf einer höhern Stufe eintreten, nämlich dann, wenn das Kind schon eine Summe von Wortbildern erworben hat und auch befähigt ist, etwas Gleichartiges als Regel aufzufassen.

So viel mußte vorauf geschickt werden zur Erklärung der Grundsätze, nach welchen nachstehende Uebungen aufgestellt sind.

Bevor das Kind eigentliche Rechtschreibeübungen machen kann, muß es gelernt haben Druckschrift in Schreibschrift zu übertragen. Dabei ist zunächst wohl zu beachten, daß die Kleinen im ersten und selbst im zweiten Jahre in der Anwendung der Buchstabenformen noch nicht sicher sind. Der Lehrer wird deshalb gut thun, den betr. Stoff mehr oder weniger vollständig an die Wandtafel anzuschreiben und bez. der allenfalls vorauszusetzenden kalligraphischen und orthographischen Fehler durchzugehen. Es kann auf diese Weise nie viel auf einmal geschrieben werden, das ist aber auch nicht nöthig; Hauptsache ist: Nie falsch! Sodann sind die Kinder, wie ja auch beim Lesen, von vornherein daran zu

gewöhnen, daß sie das ganze Wort auf einmal auffassen. Zu diesen ersten Uebungen wird der Stoff aus der Fibel oder von der Lesetafel genommen; sobald die Kinder Lesestücke lesen, werden einige davon ausgewählt (Musterstücke) und zunächst in kleine Abschnitte von einigen Druckzeilen getheilt. An diesen kleinen Abschnitten werden nun folgende Uebungen durchgenommen:

1. Lesen der Druckschrift (Besprechung des ganzen Stückes ist vorauf gegangen).

2. Buchstabiren sämmtlicher Wörter mit Angabe der Interpunktion.

3. Buchstabiren der schwierigen Wörter.

4. 5. und 6. werden diese Uebungen an dem an der Wandtafel in Schreibschrift übertragenen Stoff gemacht.

7. Abschreiben von der Wandtafel.

8. Abschreiben aus dem Buche, die großen und schweren Buchstaben bleiben an der Wandtafel stehen.

9. Schreiben nach Dictat mit Buchstabiren seitens der Kinder.

10. Schreiben nach Dictat ohne Buchstabiren.

Soweit diese Uebungen vorzugsweise der Fertigkeit im Uebertragen von Druckschrift in Schreibschrift dienen, können sie da fortfallen, wo dieselbe nichts mehr zu wünschen übrig läßt.

Kann ein Stück entweder in Folge der vorhergehenden Uebungen oder ohne Weiteres richtig übertragen werden, so sind an dem ganzen Stücke, nicht an den einzelnen Abschnitten, mit Nutzen folgende eigentliche Rechtschreibeübungen vorzunehmen:

In dem 1. Quartal des 2. Jahres:

1. Abschreiben der Wörter, in welchen alle Buchstaben gehört werden. Es sind das die Wörter ohne Dehnung oder Schärfung, bei welchen Laut-Inhalt und Bezeichnung übereinstimmen.

2. Abschreiben der Wörter, in welchen nicht alle Buchstaben gehört werden. Es sind das Wörter mit Dehnung und Schärfung.

Dazu kommt im 2. Quartal die Uebung:

3. Suche Wörter, die mit einem Selbstlaut beginnen und solche, die mit einem Mitlaut beginnen. Diese Uebung kann mehrfach abgeändert werden. Es kann z. B. heißen: „Suche Wörter, die mit a, e, i, ꝛc. beginnen!“ „Suche Wörter, die mit einem oder mit zwei ꝛc. Mitlauten anfangen oder enden!“ Bevor diese Uebung auftritt, haben die Kinder das Abc, die einfachen Selbstlaute, die Umlaute, Doppellaute und Mitlaute zu lernen.

4. Vom dritten Quartale des 2. Jahres an werden die Kinder darin geübt, aus dem Uebungsstücke erst alle einsilbigen, dann alle zweisilbigen, dreisilbigen ꝛc. Wörter silbenweise abzuschreiben.

Die dazu nöthigen Vorschriften sind folgende:

1. Jedes Wort hat so viele Absätze oder Silben wie Selbstlaute.

2. Ein einsilbiges Wort wird nie getrennt und einlautige Silben werden auch nicht abgetrennt.

3. Zusammengesetzte Wörter werden nach den Theilen getrennt, aus denen sie bestehen.

4. Steht ein Mitlaut zwischen zwei Selbstlauten, so gehört er zur folgenden Silbe.

5. Stehen mehrere Mitlaute zwischen zwei Selbstlauten, so gehört nur der letzte zur folgenden Silbe.

6. ck, dt, pf, st und tz werden als einfache Mitlaute angesehen.

Zur Schärfung des Auges für diese Eigenthümlichkeiten wird erst eine Gruppe von Beispielen an der Wandtafel vorgeführt, dann sind die gleichartigen Beispiele aus dem Musterstücke niederzuschreiben.

Nachdem das Kind im 2. und 3. Schuljahre an vielleicht 10 nicht zu großen Lesestücken diese Uebungen gemacht hat, wobei ich bemerke, daß im 3. Schuljahre an diesen Stücken auch einige Uebungen grammatischer Natur vorgenommen worden sind, um Ding- und Zeitwörter kennen zu lernen, und nachdem durch jene Uebungen eine ziemliche Anzahl von Wortbildern eingeprägt und das orth. Auge in nicht zu unterschätzendem Maße gebildet ist, sollen die Kinder vom 4. Jahre an ihr Auge schärfen für das Vorkommen der großen Anfangsbuchstaben, die Umlautung, den Endkonsonanten, die Schreibung von ſ, s, ſſ, ſs, tz, ck und die Abkürzungen.

Auch jetzt werden die Kinder angehalten aus passenden Stücken Gruppen von Wörtern aufzusuchen und abzuschreiben, welche die betreffende Eigenthümlichkeit aufweisen. Wenn der Schüler durch Vergleichung und an vielen Beispielen das Vorkommen dieser Eigenthümlichkeit als ein regelmäßiges hat kennen lernen, so mag ihm diese Regel in knapper Form gegeben werden, er kann später seinem Gedächtniß damit zu Hülfe kommen.

Die betr. Uebungen sind folgende:

1. Suche alle Wörter mit großen Anfangsbuchstaben und zwar:
   a) Dingwörter.
   b) Anredewörter.
   c) Anfangswörter.
      aa) eines Satzes.
      bb) einer Verszeile.
      cc) einer wörtlichen Rede nach einem Doppelpunkte.

2. Suche Wörter mit a, die nach ä
mit o, die nach ö
mit u, die nach ü

umlauten und umgekehrt.

Dabei merke:

a) Doppel a und Doppel o lautet um in einfach ae und oe.

b) In Eigennamen schreibt man ae, oe, ue; ebenso schreibt man Ae, Oe, Ue.

Suche dazu Beispiele!

3. Suche Wörter, die endigen mit b oder p, d oder t, g oder ch, ng oder nch, ns oder nz, ls oder lz und verlängere dieselben!

4. Suche Wörter, welche mit ig und solche, welche mit lich endigen.

5. Suche Wörter, in welchen ſ zu Anfang einer Silbe steht.

6. Suche solche, wo s am Ende steht.

7. ß hinter einem langen Selbstlaut;

8. ß hinter einem kurzen Selbstlaut am Ende einer Silbe;

9. ſſ hinter einem kurzen Selbstlaut.

10. Verwandele ß nach einem kurzen Selbstlaut durch Verlängerung des Wortes in ſſ.

Schreibe nieder
a) das Geschlechtswort „das" mit folgendem Dingwort;
b) das Fürwort „das" mit dem betreffenden Satze und hinter ihm in Klammer eins der Wörter, „dieses, welches, solches, dasselbe."
c) das Bindewort „daß" mit dem betr. Satze.

12. Schreibe alle Wörter mit tz oder ck auf und merke dabei, daß tz und ck nie nach einem langen Selbstlaut, einem Doppellaut oder Mitlaut stehen.

13. Kürze ein ein-, zwei-, drei-, viersilbiges Wort so ab, daß entweder nur der erste Buchstabe des Worts geschrieben wird oder eine Silbe ganz und von der folgenden Silbe die Mitlaute vor dem Selbstlaut. Ein abgekürztes Wort darf niemals mit einem Selbstlaut endigen.

„Erste Uebungen zur Erzielung des Rechtschreibens" lautete mein Thema; ich kann deshalb hier abbrechen und will nur soviel sagen, daß in den folgenden Jahren einige der aufgeführten Uebungen immer wieder kehren, dazu treten dann solche, welche sich an die Wortlehre anschließen, sowie Uebungen zur Unterscheidung von gleich- und ähnlichlautenden Wörtern und Niederschreiben von Wörtern mit eigenthümlicher Lautbezeichnung. Für diese Uebungen ist ein Heft, wie die (bei uns) bekannten „Rechtschreibe-Uebungen" von großem Werthe. Ueber die Nothwendigkeit, sowie die Art und Weise der Correctur kann ich wohl hinweggehen, nur will ich schließlich noch darauf hinweisen, daß das laute Lesen des Geschriebenen, sowohl von der eigenen, als von des Nachbars Tafel sehr fördernd ist.

In der nun folgenden Besprechung bemerkt zunächst Herr M., daß auf diesem Gebiete die Gefahr gar nahe liege, die betreffenden Uebungen zu weit auszudehnen. Wie berechtigt dieselben immer sein möchten, so thue man doch gut sich möglichst zu beschränken. —

Herr B. hebt mit Bezug auf das erziehliche Moment dieses Gegenstandes dessen Einfluß auf Charakterstudium und Charakterbildung hervor. So biete er dem Lehrer z. B. ein vorzügliches Mittel zum Charakterstudium seiner Schüler dar. Bei einem Kinde, das sich in seinen orthogr. Uebungen viele Fehler zu schulden kommen lasse, nachlässig und unsauber schreibe, bei einem solchen könne der Lehrer sicher sein, daß dasselbe auch in sittlicher Beziehung zu wünschen übrig lasse. Wo dieser Unterricht recht betrieben werde, fordere er die Anspannung aller Geisteskräfte, die Inzuchtnahme des ganzen Menschen in hohem Grade heraus, was für die Charakterbildung von großer Bedeutung sei. Daraus folge für den Lehrer, daß das Wenige, das im vorliegenden Unterrichtsgegenstande, wie im Schulunterrichte überhaupt zur Behandlung gelangen könne, methodisch nach allen Seiten hin mit aller Treue und Zähigkeit seitens des Lehrers durchgearbeitet werde. Namentlich gelte dies vom Leseunterrichte, mit welchem, wenn er richtig betrieben werde, eine Hauptarbeit zur Erreichung des in Frage stehenden Zieles gethan sei.

Herr D. bemerkt, daß zur Orthographie auch die Zeichensetzung gehöre, die seines Bedünkens im Referate nicht zu ihrem vollen Rechte gekommen sei. — Wenn auch die Hauptsache hierin oben geschehen müßte, so könne doch auch unten schon ein Wesentliches hierin geleistet werden, man müsse nur die Sache anzugreifen wissen. Die Zeichensetzung sei überhaupt gar nicht so schwer wie sie im allgemeinen bei den Lehrern gelte, sie ergäbe sich sogar von selbst, wenn nur

der Leseunterricht richtig betrieben werde. Beim Lesen sei nämlich allemal Numero Eins: Verständniß der Sache; um dieses zu vermitteln, müsse nothwendig nach Satzgegenstand und Satzaussage gefragt werden. Wo dies geschähe, merke das Kind gar bald, daß alles Beiwerk, — Zwischensätze, Nebensätze, Anreden 2c. — durch Kommata einzuschließen sei. Es wisse bald, wie weit ein Satz gehe, so weit nämlich, bis wieder ein neuer Satzgegenstand auftrete, und damit wisse es auch, wann und wo es einen Punkt zu setzen habe. Dem entsprechend müsse aber auch gelesen werden, nämlich Satz um Satz, nicht aber nur bis zum nächsten Zeichen, und zwar abwechselnd zwischen Lehrer und Schüler, weil das Mitlesen des Lehrers für das Lesen der Kinder dasselbe bedeute, was die Geige bedeute für den Gesang. — Wenn das Fragen nach Satzgegenstand und Satzaussage und ein dem entsprechendes Lesen eine Zeitlang geübt sei, so bekomme das Kind eine gewisse Fertigkeit, aus einem zusammengesetzten Satze den einfachen und zusammengezogenen Satz herauszuheben und damit Neben- und Zwischensätze sofort als solche zu erkennen und durch die ihnen zukommende besondere Lesart zum Ausdrucke zu bringen. Kurz, es könne für die Zeichensetzung nicht besser gesorgt werden, als damit, daß man beim Leseunterrichte der unumgänglichen Forderung — Verständniß der Sache — Rechnung trage und somit zwei Fliegen mit einer Klappe schlage.

Herr M. weist sodann auf den Regierungs-Lehrplan hin, der einen systematisch geordneten Lehrgang der Orthographie im Sinne des Referates vom Lehrer verlange, und daß um deswillen schon eine Stufenfolge orthogr. Uebungen, wie sie der Herr Referent aufgestellt habe, von der Conferenz gewiß sehr willkommen geheißen werde, abgesehen von dem besonderen Interesse, das die Darlegung und Klarstellung der Grundsätze verdiene, nach welchen ein erfolgreicher Unterricht in der Rechtschreibung nur allein zu erzielen sei.

Ferner bemerkt Herr M., daß auf ein schönes Anschreiben seitens des Lehrers sehr viel ankomme, da es sowohl das sichere Auffassen des Wortbildes fördere, als auch den Schüler veranlasse, sich betreffs der eigenen Darstellung des Wortbildes in Zucht zu nehmen, was wesentlich helfe, das erziehliche Moment dieses Gegenstandes zum Ausdrucke zu bringen.

In derselben Richtung bemerkt sodann Herr D., wenn man bedenke, wie schwer es unter Umständen einem Erwachsenen werde, seine Gedanken zusammen zu halten, so werde man begreifen, wie sauer das erst einem Kinde werden müsse. Wenn nun dieser Unterrichtsgegenstand beeigenschaftet sei, das Kind hierzu zu nöthigen, zu erziehen, — was für das Leben von so großem Werthe sei — so sei das allerdings ein erziehliches Moment von bedeutender Tragweite. — Zu der Behauptung des Referates — die Erlernung des Rechtschreibens ist weniger Sache des Urtheils, sondern mehr Sache des Gedächtnisses — ergänzt Herr D. sodann etwa folgendes. Daß dies so ist, hat das Referat nachgewiesen, allein es kommt viel darauf an, sich auch bewußt zu sein, auf welchem Wege dem Gedächtnisse die Auffassung der Wortbilder vermittelt werde — durch das Ohr oder das Auge. Offenbar durch das Auge, den Gesichtssinn. Und ist dem so, so ist wiederum zu wissen wichtig, wie man dem Gesichtssinne zu Hülfe kommen müsse, damit er möglichst schnell und sicher die Auffassung neuer Wortbilder vollziehe und dem Gedächtnisse übermittele. — Weiß ich z. B., daß das Kind ohne vorhergegangene Anschauung eines Wortbildes nicht im Besitze der richtigen Schreibung dieses Wortes sein kann, so wird, wenn irgendwo im Unterricht ein neues

Wort auftritt, mir stets das Erste sein, dasselbe anzuschreiben. Ist das Wort angeschaut oder abgeschrieben, was ebenfalls die Auffassung bezweckt, so überzeuge ich mich, ob dasselbe auch richtig dem Gedächtnisse übermittelt ist, d. h. ich lasse dasselbe aus dem Kopfe buchstabiren, oder, was dasselbe ist, aus dem Kopfe niederschreiben. Genügt zum Zwecke der Auffassung das einfache Anschauen des vom Lehrer angeschriebenen Wortbildes, so spare ich das Abschreibenlassen. Desgleichen, genügt als Probe richtiger Auffassung das Buchstabiren aus dem Kopfe, so vermeide ich das umständlichere Niederschreiben aus dem Kopfe oder das Dictat. Ist ferner das Dictat als Probe vorhergegangener Auffassung von Wortbildern anzusehen, so folgt daraus, daß das Dictat als orthogr. Uebung zum Durchsehen aufgegeben sein muß — oder wenigstens keine Worte enthalten darf, die noch nie buchstabirt oder angeschrieben waren. — Nie werde ich auch Wort für Wort buchstabiren lassen, denn es würde Zeitverschwendung sein, wollte ich Wörter buchstabiren lassen, von denen ich ohnehin die Ueberzeugung habe, daß sie richtig aufgefaßt sind.

Als Grundregel für die Rechtschreibeübungen gilt dasselbe, was auch vom Schönschreiben gilt, daß man nämlich, wie dort keine Schlechtschreibestunden, so hier keine Stunden im unorthographischen Schreiben ansetze, was allemal geschieht, wenn eine schriftl. Uebung nachlässig und fehlerhaft geschrieben und nicht corrigirt wird. Daraus folgt, daß man, so oft etwa das in einer Stunde des Sachunterrichtes Behandelte zum Zwecke der Reproduction aufgeschrieben wird, 2—3 Minuten darauf verwenden muß durch Buchstabirenlassen vorgekommene Fehler zurecht zu stellen. Lieber etwas weniger schreiben lassen, als über das Mehr nicht zum Corrigiren gelangen. Und nun noch Eins: ein rechter Yankee baut ein Haus mit Säge und Bohrer, und das muß auch ein Lehrer können, d. h. er muß mit wenigen Mitteln viel ausrichten. —

Herr H. befürwortet die vom Referenten aufgestellten Uebungen für das 1. Schuljahr, die ein verständiges Uebertragen der Druckschrift in Schreibschrift bezwecken, er hebt hervor, daß in dieser Beziehung in der Unterklasse vielfach gefehlt werde. Werde der betreffende in Schreibschrift zu übertragende Stoff nicht im Sinne des Referates behandelt, so schreibe das Kind nicht Worte, sondern nur Buchstaben ab, gelange also nicht zur Auffassung ganzer Wortbilder, woher es dann auch komme, daß die Kinder ihr Abgeschriebenes selbst nicht lesen könnten und in Folge davon bis in die Oberklasse hinein Druckschrift geläufiger als Schreibschrift zu lesen im Stande wären. Mit Bezug auf den Stoff, an den die eigentl. Rechtschreibeübungen anzuknüpfen seien, wünscht Herr H., daß derselbe nicht dem Lesebuche allein, sondern dem gesammten Sachunterrichte entnommen werde, wofür auch Herr D. noch mit einigen Worten eintritt.

Herr Sp. fügt mit Bezug auf die von Herrn H. gewünschte Vielseitigkeit des Stoffes hinzu, daß z. B. auch das Aufschreiben der Memorirstoffe ein sehr geeignetes Mittel darbiete, jene Uebungen daran vorzunehmen. Ferner macht Herr Sp. die Bemerkung, daß der Lehrer im Interesse der Selbstthätigkeit der Schüler vermeiden müsse, selbst zu corrigiren, sondern dies möglichst durch die Schüler geschehen lassen müsse. —

Welchen Nutzen hat das Memoriren für die Sprachbildung der Schüler?

Das Auswendiglernen geeigneter Schriftstücke ist — abgesehen von den besondern Zwecken, die man dabei im Auge hat — nebenbei von bedeutender Wichtigkeit für die Sprachbildung der Schüler. Diese gewinnen eine vollkommene Herrschaft über die Wendungen der Rede am sichersten dadurch, daß sie einzelne derselben als unverlierbares Eigenthum sich zu eigen machen. Auch in dem Auswendiglernen von Prosastücken ist ein vortreffliches Mittel für die Aneignung einer gewissen Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck gegeben. Albert Richter sagt in seiner gekrönten Preisschrift: „Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung:" „Der Sprachunterricht hat die Aufgabe, die Sprache mitzutheilen und sie dem Schüler geläufig zu machen. Nun können wohl alle möglichen Arten von Wort- und Satzverbindungen an einzelnen Beispielen geübt werden, aber es ist doch etwas anderes, ob diese Beispiele in der Vereinzelung stehen bleiben, oder ob sie in einem sinn- und geistvollen Ganzen sich vereinigt finden, dem der Schüler so viel Interesse entgegenbringen kann, daß er es völlig in sich aufnimmt. Im letzeren Falle werden mit dem Ganzen zugleich die einzelnen Formen und Wendungen dem Gedächtnisse viel fester eingeprägt, der Schüler verfügt bald freier über eine Anzahl wichtiger Formen und Wendungen." Benjamin Franklin erzählt, daß er, um sich im Schreiben zu üben, gute Stilmuster auswendig gelernt, dann aus dem Gedächtnisse aufgeschrieben und nach dem Gedruckten korrigirt habe. Auch die Schüler der Volksschulen werden nicht auf andere Weise dazu gelangen, ihre Gedanken in richtiger und gewandter Weise schriftlich darzustellen, als durch anfänglich möglichst sklavische Nachahmung guter Muster. Dazu bedarf es des Auswendiglernens guter Prosa, und nicht nur auf den untersten Stufen, sondern auch in den Oberklassen. Es sollte z. B. keine Volksschule geben, in der nicht einige der meisterhaft stilisirten prosaischen Fabeln von Lessing auswendig gelernt würden. Die auswendig gelernten Stücke müssen mündlich und schriftlich reproduzirt werden. Erst wenn dies gehörig geübt ist, darf man hoffen, daß auch ein Stück genügend reproduzirt werden könne, das nur seinem Inhalte nach, nicht auch nach seiner Form, völliges Eigenthum des Schülers geworden ist. Außer größeren zusammenhängenden Stücken könnten auch einzelne Mustersätze zum Memoriren aufgegeben werden, wenn bei ihrer Auswahl auf einen werthvollen, der Fassungskraft der Schüler angemessenen Inhalt Rücksicht genommen würde.

Keine Mädchenschulen mehr.

Es ist als ein wesentlicher Fortschritt zu betrachten, daß sich ein besonderes Mädchenschulwesen mit einer natürlichen Gliederung in neuerer Zeit entwickelt und gebildet hat, das die Eigenthümlichkeit des weiblichen Geschlechts und Berufes berücksichtigt und dabei doch zugleich dem verschiedenen Bildungsbedürfnisse Rechnung trägt. Dieser Fortschritt wird gegenwärtig dadurch bedroht, daß höhere Mädchenschulen durch ihre Lehrpläne den gegenüberstehenden Unterrichtsanstalten für die männliche Jugend sich zu nähern suchen, andere aber auf eine Wiedervereinigung der Geschlechter beim Unterrichte

ausgehen. Es kann das in sofern nicht befremden, als unsere Zeit mit aller Macht darauf hinarbeitet, die durch die geschichtliche Entwicklung in unserem Volksleben sich gebildete Verschiedenheit nach allen Seiten hin aufzuheben. Der Nothschrei, welchen seine Ohren aus den Reihen des weiblichen Geschlechts zu vernehmen glauben, ist nichts weiter als das Echo des Zeitrufes: Allen gleiche Rechte und darum auch Allen eine gleiche Bildung zur Ausübung derselben! Es kann deßhalb nicht auffallen, daß Neupädagogen, die gern das vordere Gespann am Zeitwagen sein möchten, es sich angelegen sein lassen, durch Hinweisungen in öffentlichen Blättern auf den wunderbaren Einfluß, welchen die Vereinigung der Geschlechter in den Schulen Amerikas ausübt, einer Wiedervereinigung der Geschlechter auch in Deutschland Eingang zu verschaffen. Nach diesen Berichten, denen man jetzt recht oft in den Zeitungen begegnet, werden unter der Einwirkung der sanften Ladies die wildesten Buben in wenigen Wochen wahre Lämmer, die für ihr ganzes Leben den Nacken unter das von zarter Hand ihnen auferlegte Joch willig beugen. In den Hörsälen von Universitäten hat man bei der Vereinigung der Geschlechter einen ähnlichen Einfluß verspürt, nur von entgegengesetzter Art. Hier wurden unter dem überwiegenden Einflusse der Studenten die Grazien in kurzer Zeit zu flotten Burschen. Auf die Natur der zarten Pflanze wirkt nicht bloß Boden und Klima, sondern auch ihre Umgebung. Mit welchen Schulen hiernach die höheren Mädchenschulen zu vereinigen sein würden, kann eben so wenig zweifelhaft sein, als die Wirkung, welche diese Vereinigung hervorbringen würde. Sie würde nach den angeführten Erfahrungen nach den zwei entgegengesetzten Seiten hin eine gegenseitige, gleich anziehende und für beide Theile gleich wohlthuende sein. Daß der Gedanke an eine solche Vereinigung gewissen Köpfen nicht fern liegt, geht aus der, allerdings noch etwas schüchtern auftretenden Aeußerung hervor, daß bei den Römern die Töchter der Vornehmen mit den Söhnen einen ganz gleichen Unterricht erhalten hätten und zwar zum Vortheile beider. Will man nun aber einmal in der Geschichte rückwärts gehen, anstatt an ihrer Hand vorwärts zu schreiten, so ist es nicht abzusehen, warum man nicht bis auf Adam zurückgehen will. Man würde dann zu der in dieser Lehrerarmen Zeit beruhigenden Erkenntniß kommen, daß Adam seine Söhne und Töchter weder in eine Schule geschickt, noch für sie einen Hauslehrer gehalten hat.

M. H.

Bücherschau.

Göttliche Antworten auf menschliche Fragen. Ein bibl. Spruch- und Lehrbüchlein für Christen und Christenkinder zum Gebrauche in Schulen, Erziehungsanstalten und Haushaltungen, gesammelt von Christian Heinr. Zeller, Inspector. Vierte Auflage .(Bahnmaierscher Verlag, C. Detloff. — Basel 1875).

Dieses Lehr- und Spruchbüchlein ist einzig in seiner Art, es darf in besonderer Weise den Erziehern empfohlen werden. Es ist gewissermaßen eine reiche Ausbeutung des Grundsatzes: Die ganze Heilslehre ruht auf der Heilsgeschichte und wird nur anschaulich durch dieselbe. Darum ist es nach des Verfassers Anschauung wohlgethan, die jungen Kinder recht früh mit dem frischen und lebendigen Inhalte der hl. Geschichte bekannt zu machen, weil es eben keine lebendigere Geschichte gibt als die biblische. Ist diesem ersten Bedürfniß genügt, so will er

den Schülern sein Spruchbüchlein, geordnet nach den Hauptstücken des kirchlichen Katechismus, in die Hand geben, das die Fundamente der Heilslehre einprägen und den Kindern nach und nach zu einem unverlierbaren Eigenthum machen soll. Während die menschlichen Fragen nur fein und klein gedruckt sind, haben die göttlichen Antworten, die allemal die entsprechenden Stellen h. Schrift buchstäblich enthalten, einen fetten und größern Druck. Die Ausführung dieses schulmäßigen Gedankens ist so vortrefflich gelungen nach Frage und Antwort, daß die Durchsicht des Büchleins dem Recensenten eine wahre Herzensfreude bereitet hat. So sei es denn allen christlichen Häusern, allen christl. Schul- und Erziehungsanstalten aufs Wärmste empfohlen. Namentlich dürfte es den lieben Pastoren ein werthes Hülfsbüchlein werden, die bisher an der Hand größerer Katechismen (meist ausschließlich dogmatischer Natur) sich oft müde und matt gearbeitet haben. Bl.

Timotheus. Geistliche Ansprachen an die Schulgemeinde. Von Ferdinand Bäßler, geistlichem Inspector und Professor an der Königl. Landesschule Pforta. Berlin 1875. Verlag der Königl. Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei (R. v. Decker).

Die vorliegenden Ansprachen sind an dem Coetus der Königl. Landesschule Pforte meistens zur Wochenschlußandacht im Betsale dieser Anstalt, einige aber auch vor der Gesammtgemeinde des dortigen Gotteshauses, dem ehrwürdigen Erbe aus der Cistercienserzeit, gehalten worden. Mit der Veröffentlichung dieser Proben wird zunächst den Amtsgenossen, welche die Schulandachten an evangelischen Gymnasien oder an andern höhern Lehranstalten zu leiten haben, grade bei dem bestehenden Mangel an diesen Hülfsmitteln ein so werthes Material geboten, daß alle diejenigen Schulmänner, welche diese Handreichung darauf hin ansehen, dem Verfasser sich herzlich zu Dank verpflichtet fühlen müssen.

Die Reihenfolge der Betrachtungen hält gleichen Schritt mit dem Gange des Kirchen- und Schuljahres. Ohne den Plan einer systematischen Vollständigkeit werden doch alle Grundwahrheiten der christl. Glaubens- und Sittenlehre zum Ausdruck und zur Anwendung auf das Leben einer zum wissenschaftlichen Beruf bestimmten Jugend gelangt sein. Schulandachten haben wohl überhaupt und nothwendig sowohl die Religionsstunden als die sonn- und festtägliche Predigt zu ihrer Voraussetzung, und kann es darum auch nicht für eine Lücke in dieser Sammlung gelten, daß die kirchlichen Feste, zumal dieselben sämmtlich in die Ferien fallen, hier nur im Ausblick von ihren Rüstzeiten her in den Gesichtskreis treten.

Dem Recensenten gilt dieses treffliche Buch als ein erfreuliches Zeugniß, daß es doch auch unter den Gymnasialpädagogen noch Männer gibt, die vom Centrum des Christenlebens die ganze Schularbeit zu durchdringen bestrebt sind und die Zöglinge anleiten wollen, das, was sie lernen, mit ihrem Wesen und Leben in die innigste Beziehung zu setzen. In diesem Blick können wir das Buch allein auf guter positiver Grundlage stehenden Schulmännern für ihren Schuldienst als eine köstliche Handreichung aufs wärmste empfehlen. — „Alles ist euer, ihr aber seid Christi.“ Bl.

Schulbibel. Bibl. Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höhern Abtheilungen der evang. Schule, bearbeitet von Dr. Rudolf Hoffmann, ordentlichem Professor der Theologie in Leipzig. Druck und Verlag von C. C. Meinhold und Söhne. Dresden 1875. Preis 2 Mark 50 Pfg.

Schulbibel und Bibelauszug sind zwei von einander sehr verschiedene Dinge. Durch die Bearbeitung dieser Schulbibel will der Verfasser jedoch das Bedürfniß nach einem Bibelauszug zugleich mit befriedigen, soweit es eben berechtigt ist.

Einige grundlegende Gedanken für Abfassung dieses Werkes lassen wir folgen:

Nachdem bereits für die Volksschule so viele Bibelauszüge — gute und schlechte — vorhanden sind, ist in der Gegenwart in pädagogischen Kreisen nur sehr selten noch von der Nothwendigkeit eines solchen die Rede; vielmehr hat in diesen Kreisen das Bedürfniß einer Schulbibel schon längere Zeit im Vordergrunde gestanden. Liegt doch einem solchem Auszuge die Tendenz zum Grunde, die Bibel selbst im gewissen Sinne und für gewisse Kreise zu emeritiren, während es doch das oberste Bemühen der Reformation war, die ganze Bibel dem Volke unverkürzt in die Hand zu geben. So hat ein Bibelauszug allemal seinem Begriffe nach eine negative Tendenz; es ist eine Beschneidung der Bibel; freilich aus gewichtigen pädagogischen Gründen, aber übersehend, daß, während einem Uebel vorgebeugt werden soll, der Same eines viel größern Uebels ausgestreut wird. Ein Bibelauszug wird nach seiner ganzen Anlage immer und immer wieder erinnern, daß etwas in derselben nicht gelesen werden soll. Für das Verfahren bei einem Bibelauszuge wird sich niemals ein allgemeiner objectiv gültiger Maßstab finden lassen. Wer ihn deshalb unternimmt, wird eben kaum darauf hoffen können, es irgend Jemand recht zu machen; den Einen wird seine Arbeit als eine Verstümmelung der hl. Schrift erscheinen, den Andern wird er noch viel zu wenig aus der Bibel ausgeschieden haben. — Nach diesem Wenigen steht schon das fest: Wollen wir nicht von dem Formalprinzipe der ev. Kirche abfallen, resp. es illusorisch machen, so gehört die hl. Schrift in die Hände des evang. Volkes. Auch steht das Andere eben so fest: Das Volk kann nicht zu einem rechten Gebrauch der Bibel gelangen, wenn es nicht dazu erzogen ist; und die Schulzeit ist ziemlich die einzige Zeit, in der die Jugend in die hl. Schrift eingeführt werden kann.

Damit sind wir vor die Aufgabe gestellt, den pädagogisch richtigsten Weg anzuzeigen, wie die ev. Jugend und damit das ev. Volk am besten in die hl. Schrift eingeführt und zu einem rechtschaffenen Gebrauch derselben fähig gemacht werden könne. Es muß sich also darum handeln, die Schüler methodisch in die Schriftheimath einzuführen, und zwar in der Absicht, ihnen die vollständige hl. Schrift in die Hand zu geben, sobald auf der einen Seite für die nöthige Verständnißreife, auf der andern Seite für ein ausreichendes Gegengewicht gegen die möglichen Gefahren des Bibelbesitzes durch Begründung einer willensstarken ethischen Persönlichkeit gesorgt ist. Eine solche methodische Einführung in die Schriftheimath erstrebt die Schule auch schon gegenwärtig. Sie hat ja naturgemäß zu beginnen mit der Erzählung und Besprechung einzelner bibl. Geschichten in der Auswahl, wie sie in den besten bibl. Geschichtsbüchern gegeben ist. Hat das Kind dadurch mit der Zeit einen anheimelnden Eindruck von der Schriftsprache und ihrem edeln Inhalt bekommen, so ist damit schon viel für die Einführung in die Schriftheimath selbst gewonnen.

An die bibl. Geschichte, den Kern der Offenbarungsgeschichte, schließt sich alsdann der Unterricht im Katechismus, dem Kern der Offenbarungslehre. Als nächste Stufe schließt sich daran das Bibellesen, sei es das Lesen von ausgewählten Geschichten, oder das Lesen von zusammenhängenden Schriftabschnitten. Aber auch

hiermit sind die Stufen zur Einführung in die Schriftheimath noch nicht vollständig überschritten. Es hat ja bisher eben nur den Geschichts- und Lehrinhalt in der Getrenntheit gekostet. Nun muß es sich darum handeln, denselben in der möglichsten Einheit und gegenseitigen Durchdringung, in seiner reichern Fülle und größern Ursprünglichkeit zu genießen. Hier erwächst aber der Pädagogik die Aufgabe, eine Bearbeitung der Bibel zu liefern, welche nichts von dem eigensten Wesen der Schrift nach Inhalt wie nach Form preis gibt und doch zugleich den Bedingungen eines Schulbuchs entspricht und die Einhändigung der Gesammtbibel vorbereitet: eine Schulbibel. Die Schulperiode, in welcher die Schulbibel als Schulbuch benutzt werden soll, umfaßt die Zeit vom 11.—13. Jahre. Sonach wäre das letzte Schuljahr dafür bestimmt, den Kindern die volle und ganze Bibel selbst zu übergeben, eine Zeit, die sich auch schon um des Katechumenen- und Confirmanden-Unterrichts am besten dafür eignen dürfte. Wir lassen nun noch einige pädag. Gesichtspunkte folgen, die dem Verfasser bei der Bearbeitung desselben nach Form, Inhalt und Umfang maßgebend gewesen sind.

Demgemäß fordert der pädagogische Standpunkt in Betreff der Inhaltsbestimmung der Schulbibel Folgendes:

1. Auszulassen ist nur das, was in das eigentliche Strombett der Offenbarungsgeschichte nicht gehört. Dazu gehören im alten Testamente gewisse Geschlechtsregister, gewisse Ausführungen gesetzlicher Bestimmungen für rein jüdische Verhältnisse und auch diejenigen apokryphischen Schriften, die das Ansehen einer Offenbarungs-Urkunde nicht beanspruchen können.

2. Als die Zusammen-Bearbeitung in ein geschichtlich zusammenhängendes Ganze bedürftig erscheinen diejenigen Quellenschriften, welche denselben Gegenstand, wenn sich auch gegenseitig ergänzend, behandeln. Darunter gehören im alten Testament die 5 Bücher Mose, die Bücher Samuelis, der Könige und der Chronika; im neuen Testament die 4 Evangelien.

3. Als unrichtig ist auszuscheiden, was in der Lutherschen Bibelübersetzung nach dem einstimmigen Urtheil aller Sachverständigen falsch wiedergegeben ist.

4. Als ästhetisch und sittlich anstößig sind diejenigen Erzählungen wegzulassen, welche für die Kinder denSchleier von geschlechtlichen Verhältnissen hinweg nehmen, welche ihnen bis dahin als Geheimnisse mit Sorgfalt verborgen gehalten waren, umsomehr wenn diese geschlechtlichen Verhältnisse nach ihrer sündlich ausschweifenden Seite dargelegt werden.

Ist indeß mit Bezug auf die Inhaltsbestimmungen eigentlich nur von einigen Auslassungen zu reden, so muß jedoch mit Bezug auf die Tendenz der Schulbibel auch hie und da eine Einschaltung verlangt werden. Sollen die Kinder zum vollen Verständniß der Schrift geführt werden und soll mit ihr das heranwachsende ev. Volk die hl. Schrift lieb gewinnen, so dürfen auch die nöthigen isagogischen Erläuterungen zu den einzelnen Büchern nicht fehlen. Beispielsweise: Alle 5 Bücher Mose und die beiden Bücher Samuelis gelten in ihrem ganzen Umfange für Schriften dieser Gottesmänner. Aber welche Gefahr liegt doch für die Unbefangenheit des Glaubens darin, wenn schon 5 Mos. 34 und 1 Samuelis 25 der Tod beider Männer beschrieben wird. — Was die formale Seite dieser Schulbibel anbetrifft, so ist darin — der Uebersichtlichkeit wegen — die Eintheilung in größere oder kleinere Abschnitte mit ihren pragmatischen Ueberblicken beibehalten. Auch die Kapiteleintheilung ist nur da geändert worden, wo der sachliche Zusammenhang es nothwendig machte.

In Betreff des Sprachlichen hat sich der Verfasser streng den Grundsätzen angeschlossen, welche die mit der Revision der Lutherschen Bibelübersetzung beauf-

tragte Commission ausgesprochen hat. Auf die Specialitäten einzugehen müssen wir uns hier versagen.

Das hiermit in seinen Hauptgrundzügen dargelegte Werk können wir allen Erziehern und einsichtigen Schulmännern nur aufs Wärmste empfehlen. Soll es doch neben dem knappern Historienbuche nur ein weiterer Wegweiser sein für die hl. Schrift in ihrer Totalität. Und diese Schulbibel wird ein solcher Wegweiser sein müssen, wenn die Schüler unter weiser Anleitung ihres Lehrers dieselbe recht zu gebrauchen gewöhnt werden. Bl.

Zeitschrift für Protestantismus und Kirche. Herausgegeben von Dr. J. Ch. K. von Hofmann, Dr. Hr. Schmidt, Dr. Fr. Frank, Professoren der Theologie in Erlangen. Dr. Adolf von Scheurl, Professor des Kirchenrechts in Erlangen. Verantwortlicher Redacteur: Dr. Frank. Neue Folge. LXX. Band. 3. Heft. September 1875. Verlag von Andreas Deichert in Erlangen.

In dem ersten Artikel dieses vor uns liegenden Heftes werden Briefe aus der Universitätszeit des Geheimen Kirchenraths Thomasius in Erlangen mitgetheilt, die ihn namentlich in Halle und Berlin als einen lieben Jünger der ernstesten Forschung und gewissenhaftesten Speculation erkennen lassen. Ganz besonders interessant sind seine Urtheile über die einzelnen Haupttheologen und Philosophen ihrer Zeit, was er ihnen zu verdanken und wie er durch sie angespornt und in seinem ernsten Studium Richtung und Leitung bekommen hat. Früh ist Gottes Wort seines Fußes Leuchte und der Grund- und Eckstein seines Lebens geworden. Diese Zeugnisse aus seinen Briefen illustriren uns in der That ein gutes Stück seines jugendlichen Lebens und Strebens.

Ueber den christl. Staat von Heinrich W. J. Thiersch, Basel 1875, handelt der zweite Artikel dieser Zeitschrift. Es ist ein Auszug aus einer Schrift dieses sonst wohlbekannten Mannes. Er will darin die Anwendung der christl. Grundsätze auf das Staats- und Volksleben aufzeigen und die auf diesem Gebiet gegenwärtig hervortretenden Probleme im Licht des christl. Lebens näher betrachten. Daß der Verfasser als Irvingianer eine Sonderstellung einnimmt, darf uns nicht hindern seiner Schrift die volle Beachtung zuzuwenden. Der confessionelle Standpunkt kann hier nicht durchschlagen, sondern nur der positiv christliche. Wie der werthe Verfasser im Jahre 1848 eine Zahl von Vorträgen in Marburg gehalten hat, um seine Zuhörer vor den Irreführungen des Atheismus und der Socialdemokratie zu warnen, so hat auch diese Schrift im Grunde nur den Zweck, gegenüber dem gesetzlosen Geist der Zeit das Auge zu erleuchten und das Herz fest zu machen.

Den Schluß der Zeitschrift machen ein paar kurze Artikel über den Mangel an Geistlichen und Kandidaten. Bl.

Anzeige.

Heft 1, 1877 wird enthalten:

A. Abhandlungen:

Die schulmäßige Vermittelung der Begriffe. (Ein Beitrag zur Psychologie.) Vom Herausgeber.

B. Berichte ꝛc.:

Bericht über die allgemeine berg. Lehrerkonferenz.

Inhalt.



